



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

노동운동 출신 지역활동가의  
정체성 이행 과정에 나타난  
학습 활동 연구

2018년 8월

서울대학교 대학원  
교육학과 평생교육전공  
신 민 선



노동운동 출신 지역활동가의  
정체성 이행 과정에 나타난  
학습 활동 연구

지도교수 강 대 중

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함  
2018년 7월

서울대학교 대학원  
교육학과 평생교육전공  
신 민 선

신민선의 박사 학위논문을 인준함  
2018년 7월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문초록

이 연구는 80년대 학생운동과 노동운동 경험을 가진 지역활동가들의 정체성과 학습 생애를 탐색하기 위한 하나의 시도이다. 한국의 민주화운동과 사회운동을 다룬 그간의 상당한 분량의 저작들은 사료적 가치를 인정받음에도 불구하고 활동가들의 정체성과 성인학습 관점에는 그다지 큰 주목을 하지 않았다. 개인이 경험하는 사회·역사적 맥락은 개인의 정체성과 학습 활동에 직·간접적으로 영향을 주는 요인과 배경이 된다. 이 연구는 학습 생애의 관점에서 학생, 노동자, 지역활동가로의 정체성 이행이 그들의 생애를 어떻게 규정짓고 학습 활동과의 관계를 형성하는지 탐색하고자 하였다.

연구의 발견점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 정체성 이행은 타자에 대한 인식과 현실적 모색의 과정에서 ‘자기 부정’과 ‘자기 됨’의 의미를 갖는 것으로 파악되었다. 그들에게 타자적 삶을 확인해가는 과정은 형상화된 타자의 고통을 창조적으로 수용하고 자신의 정체성을 변형해 가는 것을 의미했다. 타인을 돌아볼 수 있는 공감적 사고와 행위는 자기를 타자로 확장하고 전이함으로써 자신의 존재를 발견해 나가는 과정이었다. 시대적 상황에 대한 저항과 약자와의 관계 속에서 나타난 ‘자기 부정’과 ‘자기 됨’의 맥락은 사회 변혁을 이끄는 시작이며 동시에 연구참여자들의 삶의 축을 받치는 가장 중요한 개념으로 파악되었다. 이러한 맥락에서 정체성 이행은 ‘타자 인식’, ‘동일시’, ‘자기 발견’의 양상을 보였고 이는 이행을 이끈 학습 활동의 속성인 ‘타자성’의 기반이 된 것으로 파악되었다.

둘째, 정체성 이행은 자아와 타자의 관계에서, 내부적으로는 자신의 존재를 어떻게 바라보고 해석할 것인가에 의해, 외부적으로는 역사적 사건과 현상들이 그들의 삶의 철학과 어떻게 교섭되는지에 따라 규정되는 것으로 파악되었다. 연구참여자들은 존재를 인식하는 과정에서 자신의 정

체성과 저항, 부동, 수용하는 변증적 관계를 나타냈다. 이는 ‘자아와 자아’, ‘자아와 타자’를 동일시하려 한 과정에서 파생된 사회적 결과였다. 자아와 타자의 관계는 인식과 정체성의 내적 갈등과 결단이라는 점에서 1) 주체적 자아와 사회적 자아 사이의 ‘변증법적 동일시’, 2) 타자를 향한 ‘행위의 동일시’, 3) 차이와 다양성을 인정하는 ‘주체성의 동일시’로 파악되었다.

셋째, 학습 활동은 인식과 실천의 상호 관계적 맥락에서 발생하며 정체성 이행과 불가분한 관계로 파악되었다. 연구참여자들은 사회 모순과 불합리함, 지배 계급과 피지배 계급 간의 구조적 관계, 불합리한 억압에 대한 저항, 사회적 약자의 세계관, 지식 생산으로서 학습 등을 인식하는 것만으로 그치지 않고 이를 다시 삶에서 재해석하였고 사회 변혁을 위한 실천 행동과 새로운 관계 맺음을 수용하였다. 그들은 학습 터전을 생활 세계로 이행하고 타자와 수평적 위치에 자신을 배치시키며 시대적 상황과 타자에 대한 인식을 실천적 삶으로 드러냈다. 학습 활동은 ‘같이 의식을 키워가는 학습 활동’, ‘삶을 실천하는 학습 활동’, ‘삶에서 배우는 학습 활동’으로서 공공선을 지향하는 사유와 실천이 조화된 학습 활동으로 파악되었다. 연구참여자들은 학생, 노동자, 지역활동가로 이행할 때마다 시대적 상황과 현실에 맞춰 정체성을 긍정적으로 변화시켜 나갔다. 이는 이행을 이끈 학습 활동의 속성인 ‘사회적 실천성’의 기반이 되었다.

넷째, 학습 활동의 속성을 ‘타자성’과 ‘사회적 실천성’으로 파악하였다. 타자성은 타자를 향한 지각으로서 1) 타자를 바라보는 자기중심적 시선에 대한 반성, 2) 타인의 고통에 응답하는 자기 상실, 3) 차이와 다양성을 보존하는 자기 주체성의 회복으로 파악되었다. 사회적 실천성은 1) 구조적 삶의 형식에 기반 한 목적 중심의 저항 행위, 2) 복합적인 삶의 형식에 기반 한 교차적 실천 행위로 전개되었다. 그들 모두는 국가가 요구하는 학습을 향유하기 보다는 사회적 실천의 삶에 의미를 둔 것으로 파악되었다. 이 속성들은 ‘타자 지향적 학습’과 ‘실천 지향적 학습’의 기반이 되었다.

다섯째, ‘타자 지향적 학습’과 ‘실천 지향적 학습’을 설명하고 그 단계

를 제시하였다. ‘타자 지향적 학습’은 ‘타자 대상화’, ‘타자를 위한 활동’, ‘타자 재발견’, ‘자기 재발견’의 네 단계로 파악되었다. 그들의 학습 활동은 1) 자기를 주체적으로 인식하는 학습, 2) 자기 주체성을 극복하기 위한 실천 학습, 3) 자기를 성찰하는 학습, 4) 타자를 수용하는 학습으로 파악되었다. 그들은 자신의 존재가 홀로 설 수 없다는 것을 확인하고 학습의 주체를 타자와 구별하지 않는 동일시의 관계로 확장하였다. 그것은 타자를 수용함으로써 결국은 자기를 재발견하는 ‘타자’의 ‘자기 됨’이라는 관계적 역설을 깨닫는 학습 활동으로 귀결되었다. ‘타자 지향적 학습’은 자기를 주체화한 학습에서 타자를 수용함으로써 결국 자기를 재발견해 가는 학습으로 이해할 수 있다.

‘실천 지향적 학습’은 ‘기존 학습 활동의 모순 인식’-‘새로운 학습 활동의 모색과 교섭’-‘학습 활동의 실천적 가치 분석’-‘학습 활동의 재구조화와 재구성’의 네 단계로 파악되었다. 그들의 학습 활동은 1) 어떤 학습 활동을 다루는 것이 바람직한 것인가에 대한 실천 행위 모색, 2) 어떻게 학습 활동을 구성할 것인가에 대한 새로운 체계와의 만남과 교섭, 3) 새로운 학습 활동이 적합한지에 대한 분석의 과정, 4) 학습 활동을 어떻게 재구성할 것인가에 대한 실천적 가치의 확장으로 파악되었다. 생활 세계에서 구현되는 ‘실천 지향적 학습’은 사회 변화를 위해 ‘삶’을 실천해 가는 사회적 실천 학습으로 이해될 수 있다.

이 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 연구참여자들의 삶의 맥락으로부터 기인되는 생애사적 시각을 사회·역사적 맥락의 학습 생애 사례로 연결하여 재해석함으로써, 우리나라 사회운동 논의에서 다각적 균형을 이루도록 한다는 점에서 의의를 갖는다. 삶을 통해 일어난 사건들을 재구성하고 학습의 의미를 부여하는 것은 학습과 삶의 연계성을 실천하는 성인학습에서 매우 중요하다. 개인이 경험한 여러 사회·역사적 사건 등이 이행에 영향을 주는 요인과 배경이 되었다는 점을 고려할 때, 80-90년대 사회운동 생애사에 성인학습자의 이야기가 기록되고 분석되었다는 점에서 의의를 갖는다.

둘째, 이 연구는 정체성 이행이 연구참여자들의 전환적 삶의 기반이



된 점에 주목하여, 정체성 이행의 의미를 학습 활동의 관점에서 분석하였다는데 의의를 갖는다. 이 연구는 기존의 정체성 연구에서 이행의 관계 맥락을 중시하고 여기에 학습 활동과 정체성 변화의 관계성을 결합하고자 했다. 그 결과 정체성은 이 연구의 중심 역할을 하고 있는 이행의 학습 활동을 끌어내는 기초 개념이 되었다. 기존 정체성 연구의 실천적 축적으로 볼 때, 정체성의 의미와 위치를 학습 생애 연구에서 확장하였다는데 의의를 갖는다.

셋째, 이 연구는 학습 활동의 해석을 겉으로 드러난 양태에 두지 않고 삶의 중심축인 타자성과 사회적 실천성에 초점을 맞췄다는데 의의를 둔다. 이는 사회운동 참여의 본질적 의미를 파악하려는 목적에서 그들이 경험한 생애 전반을 이해하고자 한 시도로 볼 수 있다. 아울러 타자성과 사회적 실천성의 특징을 ‘타자 지향적 학습’과 ‘실천 지향적 학습’의 구체적인 단계로 전개한 점 또한 성인학습의 논의를 한 걸음 더 진전 시킨 것이다.

넷째, 이 연구는 학습자의 실천 행위를 개인의 변화가 아닌 사회의 변화를 추동하는 사회적 실천성에 주목한 연구라는 점에 의의를 둔다. 이는 삶과 괴리된 지식으로만 머무는 성인학습의 현실에서 사회적 실천성과 학습 활동과의 유기적 관계를 균형적 관점에서 탐색한 것이다. 이 연구는 학습자의 성장에서 대안적 실천 행위와 학습이 갖는 실천적 가치를 강조한 점에서 성인학습의 실증적 논의에 의미를 더했다.

**주요어 :** 지역활동가, 노동자, 학생, 정체성, 이행, 학습 활동, 타자성, 사회적 실천성

**학 번 :** 2005-30454

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 문제 제기 .....	1
2. 연구 문제 .....	6
3. 용어의 정의 .....	7
II. 이론적 배경 .....	11
1. 정체성과 학습 활동 이해 .....	11
1) 정체성 .....	11
2) 성인기 학습 활동 .....	20
2. 80년대 이후 사회운동 이해 .....	30
1) 사회운동의 양상 .....	30
2) 부문별 사회운동의 교육 전개 과정 .....	40
3. 선행연구 개관 .....	57
1) 정체성과 사회운동 연구 .....	57
2) 학습 활동과 사회운동 연구 .....	63
III. 연구방법 .....	68
1. 생애사 .....	68
2. 연구절차 .....	70
1) 연구참여자 선정 .....	70
2) 자료 수집 및 분석 .....	73
IV. ‘학생-노동자-지역활동가’로의 이행 .....	78
1. 이정환의 생애사 .....	78

1) 가난한 사람과 함께 하는 예수 .....	78
2) 빈민 운동가로의 입문 .....	81
3) 노동자의 정체성 .....	83
4) 다시 변혁운동가로 돌아가다 .....	85
5) 자유인으로서의 삶의 전환 .....	87
2. 한기호의 생애사 .....	88
1) 광주와 사회적 분노, 산업선교회를 만나다 .....	88
2) 문화운동을 통한 사회변혁 .....	91
3) 변혁운동가로서 정체성의 혼란 .....	94
4) 다시 사회변혁을 꿈꾸는 자의 삶으로 .....	95
5) 지역활동가로서 인생 2막을 시작하다 .....	96
3. 손광표의 생애사 .....	99
1) 학생운동가와 빨갱이 전도사 .....	99
2) 탄광지역 노동운동가 .....	100
3) 노동운동가에서 지역운동가로 .....	102
4) 환멸과 좌절 .....	105
5) 지역활동가로서 관점의 전환 .....	107
4. 김태운의 생애사 .....	109
1) 광주, 학생운동가로 살게 하다 .....	109
2) 노동자의 정체성과 진짜 노동자 .....	112
3) 시민운동가로의 입문 .....	115
4) 정체성의 변화, 지역활동가로의 전환 .....	116
5. 소결 .....	118

## V. 정체성 이행과 학습 활동 ..... 123

1. 정체성 이행 .....	123
1) 사회적 약자, 그리고 타자 인식 .....	123
2) ‘타자 동일시’와 ‘구별 짓는 타자’ 사이 .....	126

3) 타자수용, 그리고 자기 발견 .....	128
4) 소결 .....	132
2. 학습 활동 .....	134
1) 같이 의식을 키워가는 학습 활동 .....	134
2) 삶을 실천하는 학습 활동 .....	138
3) 삶에서 배우는 학습 활동 .....	145
4) 소결 .....	154
 VI. 논의 .....	157
1. 정체성과 학습 활동의 관계적 특성 .....	157
1) 정체성 이행의 특성 .....	157
2) 인식과 실천으로서 학습 활동 .....	163
2. 이행을 이끈 학습 활동의 속성 .....	167
1) 타자성 .....	168
2) 사회적 실천성 .....	173
 VII. 요약 및 결론 .....	180
 참고문헌 .....	191
 Abstract .....	209

## 표 목 차

<표 3-1> 연구참여자 선정 결과 .....	71
<표 3-2> 연구참여자 면담 일시 .....	77
<표 4-1> 연구참여자들의 생애 단계별 핵심 활동과 사건 정리 .....	121

## 그 립 목 차

[그림 1-1] 연구문제 모형 .....	7
[그림 5-1] 연구참여자들의 정체성 이행 .....	134
[그림 5-2] 연구참여자들의 학습 활동 .....	156
[그림 6-1] 정체성 이행과 학습 활동의 속성 .....	168
[그림 6-2] 연구참여자들의 ‘타자 지향적 학습’ 단계 .....	172
[그림 6-3] 연구참여자들의 ‘실천 지향적 학습’ 단계 .....	179

# I. 서론

## 1. 문제 제기

한국의 민주화 운동은 1987년 6월 항쟁을 고비로 공공선을 대변하는 탈계급적 사회운동, 지역시민운동으로 전환되기 시작했다(정수복, 1994). 사회·정치·경제·문화 분야에서 한국 사회를 관통했던 강압적이고 강력한 비민주적인 중앙집권 체제가 풀뿌리 민주주의를 구현할 지역공동체<sup>1)</sup>의 주체적 세력에 권한을 위임하기 시작한 것이다(김은미, 1999; 박민정, 1998; 박재욱, 1992; 이수훈 외, 1993; 하승수, 2006).

지역의 의미가 새롭게 해석되고 위상이 재정립되면서 지역을 바라보던 기존 인식과 운동 방식은 전환을 맞이하기 시작했다(박민정, 1998; 이수훈 외, 1993; 박재욱, 1992). 국가가 장악했던 사회 이슈는 일상화된 삶의 문제가 되어 지역에서 공론화를 시작했고 사회운동에 참여하는 집단은 일반 지역 주민으로 확대되었다. 주민들의 주체적 참여가 요구되는 지역운동<sup>2)</sup>이 전개되기 시작한 것이다(박민정, 1998).

민주화운동이 지역의 문제에 천착하는 지역운동으로 발전한 배경에는 1980년대와 90년대 전후 독재 권력에 대항하여 헌신적으로 투쟁했던 학생운동 출신(일명 ‘학출<sup>3)</sup>’)들의 활동이 적지 않은 기여를 하였다. 학생운동 출신 활동가들은 자본주의의 모순을 해결할 수 있는 대안으로 사회주

---

1) 여기서 공동체는 “생활이나 행동 또는 목적 따위를 같이하는 집단과, 인간의 본질적 의사에 의하여 결합된 유기적 통일체로서의 공동사회”(양세훈, 2013; 17)의 의미 모두를 포함한다.

2) 지역운동은 시민운동과 신사회운동의 일환으로 간주되기도 한다. 전자는 “지역사회 전체의 이익을 대변하는 시민운동”(정수복, 1994: 124)이고 후자는 신사회운동이 갖는 “높은 교육수준과 경제적 안정성을 지닌 신 중간층의 운동, 탈 중심적 풀뿌리 민주주의 운동, 일상생활과 관련된 운동”이다(박민정, 1998: 14-17).

3) ‘학출’ 용어와 사용 배경은 용어의 정의(7쪽)에서 설명하였으므로 이를 참고하기 바람.

의 이론을 받아들였고 노동자가 사회의 주체가 되는 변혁운동을 꿈꾸었다. 그들은 “맑스주의 철학, 경제학 등의 학습을 통해 한국 사회를 자본주의 구조로 인식하고 사회 구조 변화의 주체로 노동자 계급”을 인식하였다(유경순, 2015: 232). 그들은 사회운동 진출의 일환으로써 노동현장 투신을 마다하지 않았다.

그러나 1980년 ‘서울의 봄’과 ‘광주항쟁’을 경험했고 민중과 노동자들에 대한 부채의식도 있었던 그들에게 1989년 미·소 냉전체제의 종식에 따른 사회주의 이데올로기의 급격한 몰락은 커다란 반향을 불러 일으켰다. 독재 권력과 부의 불균형을 정당화하는 자본주의 체제에 대항했던 그들에게 동구권의 몰락은 노동운동에서 지역운동으로 전환을 모색하는 계기가 되었다. 사회주의 붕괴의 목도는 자본주의 사회에서 핍박받는 민중들을 위한 새로운 대안적 사회운동에 대해 진지하게 고민하지 않을 수 없는 외적 계기가 된 것이다.

이런 시대적 흐름에 따라 학생운동 출신 노동운동가들 중 일부는 민주화 쟁취라는 거시적 쟁점에서 지역의 미시적 현안 문제에 관심을 갖기 시작했다. 그들은 ‘국가’라는 시선에서 눈을 돌려 ‘지역’의 문제에 관심을 가졌고, 일상의 삶과 관련된 지역의 현안들에 목소리를 내면서 지역운동의 주체들로 등장하였다(박민정, 1998).

그들의 등장은 지역운동이 대안적 시민사회운동으로 발전하는 밑거름이 되었다(김정훈, 2012; 신형식, 2012; 윤준서, 2002; 오용호, 2012; 이은정, 2010; 이황직, 2004; 정병기, 2013; 정상호, 2007; 조대엽, 2002; 최준영, 2007). 과거 사회운동이 국민 대다수가 갈망하고 참여했던 군부 독재 철폐라는 정치와 사회체제 투쟁 중심이었다면 새로운 사회운동은 주민들의 다양한 일상의 관심사를 새로운 영역으로 제시하였다. 환경, 교통, 주택, 교육, 소비자, 먹거리 등 지역과 맞닿은 생활 영역이 사회운동의 이슈로 확산된 것이다(권두승, 2002; 김은미, 1999; 박재욱, 1992; 오용호, 2012; 이근행, 2006; 하승수, 2006). 중앙수준에서 지역 수준의 영역으로 사회운동의 관점이 이양되면서(김은미, 1999), 정치적 민주화 이슈에만 몰입해 있던 관심은 지역의 문제 해결과 그 실천의 장으로 일상에 스며

들기 시작했다. 지역으로 운동의 방향을 모색한 학생운동 출신 노동운동가들의 역량은 “한국 사회에서 전개되기 시작한 환경운동, 여성운동, 지역운동, 대안적 공동체 건설운동, 소비자보호운동, 건강의료개혁 운동 등과 같은 새로운 사회운동을 가능하게 한 동력”(권두승, 2002: 246)으로 작용하였다.

이들은 민주화 투쟁에서 얻은 경험을 바탕으로 잠재되어 있던 지역의 공동체성을 복원하고 회복하기 위한 운동을 전개하였다. 풀뿌리 시민을 지역운동의 주체로 인식하며 지역 안에서 논의할 수 있는 다양한 영역의 문제들을 공론의 장으로 끌어내었다. 주민들을 교육하고 조직화하는 과정을 통해 주민 스스로 지역의 자치 능력을 갖도록 했으며, 인간 존중의 공동체 실현을 위한 지역 활동을 전개했다.

연구자의 관심은 바로 학생운동 출신으로 노동운동을 거쳐 지역으로 활동 터전을 옮긴 지역활동가<sup>4)</sup>들의 학습 생애에 있다. 학생에서 노동자로, 노동자에서 지역활동가로 정체성을 변화해간 그들의 이행과 학습 활동 간의 관계에 주목하고자 한다.

처음 이 연구 주제를 선정하게 된 동기는 두 가지 이유에서였다. 첫째, 그들은 ‘어떠한 이행을 거쳐 지역활동가가 되었을까’에 대한 질문이 출발점이었다. 80년대 학생운동 시절부터 노동운동을 거쳐 현재 지역활동가가 되기까지 그들은 몇 차례의 이행을 경험하는데 대다수의 활동가들은 다른 직업 또는 정치 일선에 나섰고 그중 일부만이 지역에 남아 있다. 그들이 지역활동가가 되기까지 어떠한 삶의 배경을 갖고 있는지에 대한 질문이었다. 두 번째, ‘어떠한 학습 경험이 있었기에 사유가 가능한 삶을 살고 있는가’에 대한 질문이었다. 연구자는 그들의 지식, 생각, 사고, 경험 등에서 삶과 별개의 활동으로 분리하지 않는 학습관을 발견했기 때문이다.

연구참여자들의 학습 생애를 이해하기 위해서는 그들이 경험한 삶과 다양한 학습 활동을 파악할 필요가 있다. 이를 위해 연구참여자들이 경

---

4) ‘지역활동가’ 용어와 사용 배경은 용어의 정의(8쪽)에서 설명하였으므로 이를 참고하기 바람.



험한 80년대와 90년대의 사회·역사적 사건들을 다룬 관련 문헌들을 살펴보고자 한다. 이어 그들이 경험한 학생운동, 노동운동, 지역 활동 등에 대한 우리나라 사회운동과 관련한 활동 상황을 살펴보고자 한다.

연구참여자들이 경험한 시대와 역사적 사건들은 한국 사회에서 차지하고 있는 비중이 큰 만큼 다수의 연구들이 이루어지고 있다. 연구참여자들의 생애 여러 부분과 교집합을 이루는 80년대 학생운동, 80년대 광주항쟁과 87년 민주화항쟁, 90년대 한국 사회의 시민운동과 시민교육 등에 대한 연구(김민호, 1988; 김영수, 2007; 김정훈, 2012; 유경순, 2013; 은수미, 2005; 이수인, 2008) 등, 사회·역사적 사건들에 대한 자료들은 당시의 시대상을 다루고 있어 현 시대를 살아가고 있는 사람들의 이해를 돕는다. 사회운동과 관련한 활동 상황을 논의한 연구(신미식, 2011; 김창엽, 2004; 박수명, 2005; 박홍순, 2004; 김민호, 2003)들 또한 매우 활발히 이루어지고 있으며 민주화를 이루어낸 역동에 관한 많은 저작들은 사료적 가치를 갖는다.

그런데 이렇게 활발히 이루어지고 있는 연구 활동에 비해, 사회운동과 학습을 전개해 간 활동가들의 생애와 학습 활동은 상당 부분 연구의 범주에서 벗어나 있다. 민주화운동과 관련한 그간의 연구는 학생운동, 노동운동, 시민운동 등의 세력이나 정치이념, 조직형태 등을 집중 논의해 왔다. 학습과 관련한 연구는 학습이 갖는 이념성을 중심으로 당시의 시대성과 연계한 논의에 주목했다. 그 결과, 사회운동 활동가이면서 학습자였던 그들의 삶의 모습은 연구의 관심에서 주목받지 못했다(박영신, 2004).

학생운동가 또는 사회단체 활동가들의 생애를 논의한 대부분의 연구는 역사적 사실 관계 또는 활동가들의 사회인식 및 실천, 운동주체의 형성과정 등에 주목하거나 주로 심리적 안녕과 의식 부문에 집중하고 있다(박선영, 2006; 박재욱, 2008; 박지혜, 2004; 신현자, 2010; 신현자 외, 2011; 유경순, 2013; 이병준 외, 2013). 학생운동과 노동운동에 참여했던 운동세력을 연구한 박선영(2006), 유경순(2013)의 구술 생애사는 그들의 구체적 체험과 의식의 변화과정, 노동운동 참여 이유와 과정, 활동 내용 등 문헌자료에서 해명하지 못한 사실 관계 등을 복원하는데 연구의 초점

이 집중되었다. 그 결과 활동가들의 삶은 객관적으로 조명 되었고 삶의 이력은 역사적 사실의 관계 구술에 집중되는 한계를 보였다.

그런데 주목할 점은 활동가들의 연구가 역사적 서술에서 점차 활동가들 개인의 존재성에 관심을 보이면서 연구 내용에서 변화를 보여주고 있다는 점이다. 특히 활동가들의 정체성 연구가 등장하는 점에 주목하고자 한다. 사회운동 참여와 활동가의 정체성간의 관계(김재민, 2004; 이상학, 2014; 이승훈, 2005), 활동가들의 정체성 변화와 위기에 주목하는 연구(구은정, 2008; 송미성a, 2010; 윤상철, 2005) 등은 당시 사회운동에 참여했던 활동가들의 삶의 변화를 정체성의 변화 양상으로 탐색하는 연구들이다. 아울러 활동가의 정체성을 교육의 주체로 보고 운동과 교육의 관계를 논의한 생애 연구(장미정, 2011)는 삶을 교육의 관점으로 조망함으로써 활동가의 교육적 삶의 연구에 의미를 부여하고 있다. 이러한 일련의 연구들은 거대 담론에 가려 있던 활동가 개인의 생애를 강조하고 있다(유성희, 2013).

이렇듯, 활동가들의 생애 연구들은 역사적 사실 관계를 벗어나 점차 개인의 생애에 주목하고 있는 추세이다. 선행연구가 갖고 있는 한계와 추세는 이 연구의 필요성을 부각시킨다. 활동가들의 내적인 측면의 변화 탐색이야말로 개인 생애의 의미를 부각함으로써 역사적 관계 속의 미시적 삶을 드러낼 수 있기 때문이다.

이 연구는 사회·역사적 맥락 가운데 연구참여자들이 경험했던 학생, 노동자, 지역활동가의 정체성 이행이 그들의 생애를 어떻게 규정짓고 학습 활동과의 관계를 형성하는지에 대한 연구로서 일차적 의미를 갖는다. 아울러 연구참여자들의 삶의 맥락으로부터 기인되는 생애사적인 시각을 학습적인 관점에서 재해석함으로써 우리나라 사회운동 논의에서 다각적 균형을 이루도록 한다는 점에서 의미를 갖는다. 삶을 통해 일어난 사건들을 재구성하고 학습의 의미를 부여하는 것은 학습과 삶을 연계하는 성인학습에서 매우 중요하다. 연구참여자들의 학습 활동을 그들의 경험적 삶을 통하여 들여다 볼 이유이다.

## 2. 연구 문제

이 연구는 학생운동과 노동운동을 거쳐 현재 지역운동을 전개하는 지역활동가들의 학습 생애를 탐색하여 그들의 정체성 이행과 학습 활동을 이해하려는 데 그 목적이 있다. 이러한 문제의식을 바탕으로 연구 문제를 진술하면 다음과 같다.

### 1. 연구참여자들의 정체성 이행 과정의 의미와 특성은 무엇인가?

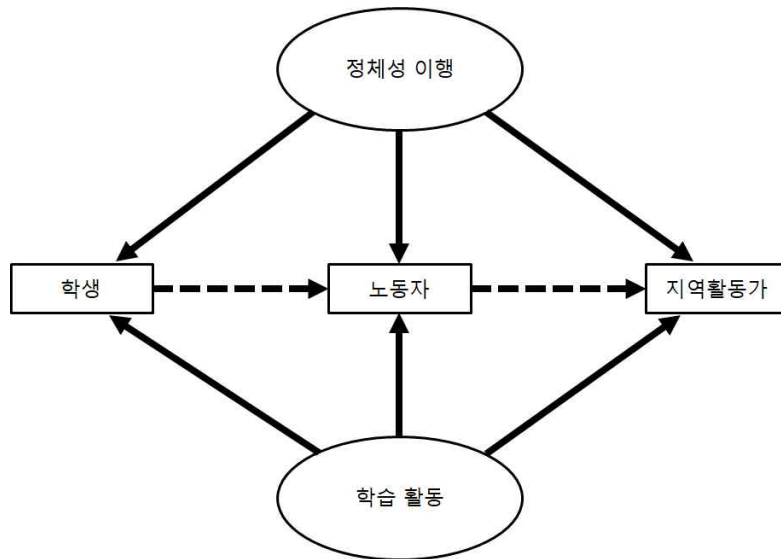
1) 이 연구는 연구참여자들의 이행을 탐색하는 시도이다. 연구참여자들의 생애를 중심으로 정체성 이행 과정을 탐색하고 그 의미와 특성을 논의하고자 한다.

### 2. 연구참여자들의 정체성 이행 과정에서 나타난 학습 활동은 어떠한 속성을 갖고 있는가?

1) 연구참여자들은 학생에서 노동자로, 노동자에서 지역활동가로 이행 과정을 거쳤다. 이행 과정에서 나타난 학습 활동을 탐색하여 연구참여자들의 이행을 이끌게 된 학습 활동의 속성이 무엇인지 논의하고자 한다.

연구문제를 총괄적으로 정리하면, 지역활동가의 정체성 이행과 학습 활동이 어떤 방식으로 결합하였는지 그 관계적 특성과 속성을 탐색하는 것이다.

이 연구는 80년대 학생운동과 노동운동에 참여한 경험이 있는 지역활동가들을 연구참여자로 선정하여 학습생애사 연구방법을 사용하였다.



[그림1-1] 연구문제 모형

### 3. 용어의 정의

#### 1) 학출

학출은 1980년대 군부 정권의 탄압에 저항했던 학생운동 출신의 활동가를 의미하는 줄임말이다. 지식인으로서 지성을 갖추고 민중에 대한 책임감을 갖고 있는 이들로 시대 문제에 선도적으로 문제를 제기한 사람들을 지칭한다. 그들은 자신이 갖는 기득권을 포기하고 변혁운동에 적극적으로 참여했으며, 사회 변혁을 위해 신분을 숨긴 채 노동자로 위장 취업을 한 집단들이다. 그들은 맑스주의를 신봉하였고 노동자들의 의식화를 위한 노동운동의 선봉에 섰다. 이 연구에서는 ‘학출’의 개념을 학생운동

을 거쳐 노동운동에 뛰어들었거나, 대학에 입학한 후 사회 문제를 인식하고 자발적으로 노동현장에 들어가 노동자 의식화 운동과 학습 활동을 전개한 학생 모두를 ‘학출’의 개념에 포함했다.

## 2) 지역활동가

이 연구에서 사용하고 있는 ‘지역활동가’라는 이름은 ‘NGO활동가’, ‘교육담당자’, ‘시민교육가’, ‘교육활동가’ 등처럼 연구의 내용에 따라 다양하게 명명되는 용어 중 하나이다. 이와 비슷한 용어의 예를 들면, 시민단체에서 활동하고 있는 활동가는 ‘시민교육활동가’로(이은정, 2010), 민중교육 실천자인 허병섭은 ‘시민교육가’로 지칭되었다(김성훈, 2009). 1980년대 광주에서 노동운동 경험이 있는 자는 ‘노동운동활동가’로(송미성b, 2010), 구로공단의 노동운동 경험자는 ‘노동자운동가’로(박선영, 2006), 다문화 영역에서 일하고 있는 자는 ‘NGO활동가’로(이병준 외, 2013), 학생운동 출신의 노동운동 참여자는 ‘학생운동가’로(유경순, 2013), 시민단체에서 활동하는 자는 ‘시민단체활동가’(박지혜, 2004; 박재욱, 2008; 신현자, 2010)로 각기 명명되었다. 이렇게 연구자에 따라 규정되는 이름은 각기 다른 형편이다.

‘지역활동가’라는 용어는 최근 들어 개념이 규정되고 있는 추세이다. 윤여각(2013b)은 저작 「지역평생교육-사례와 과제」에서 ‘지역활동가’의 개념을 지역 교육에 대해 총체적인 관심을 가지고 있는 사람으로 규정하였다. 양병찬(2007)은 부산 반송 지역에서 교육 운동을 주도한 이들을 ‘지역활동가’로 규정하였다. 최근에는 ‘지역활동가’를 주제로 한 논문(류채영, 2016)이 발표되기도 했다.

이 연구에서는 ‘지역활동가’의 개념을 ‘지역을 기반으로 풀뿌리운동을 전개하는 활동가로서, 주민들 삶 가운데에서 주민들 스스로 주체가 되어 삶을 영위하도록 촉진하고 조력하는 이’로 보았다. ‘사회단체활동가’, ‘시민교육가’, ‘시민운동가’, ‘시민교육실천가’, ‘지역운동가’, ‘사회운동가’, ‘NGO 활동가’, ‘지역문화예술실천가’ 등 지역 내에서 다양한 비영리활동

과 교육적 공익적 활동을 전개하는 이가 해당된다.

### 3) 정체성

정체성에 대한 논의는 개인에서부터 국가 단위, 인종 단위, 계급 단위 등까지 다중적인 모습을 갖고 있고 적용 범주가 매우 다양하여 하나의 유형화된 틀로 고정하기 어렵다(Wenger, 1998). 이 용어를 처음 사용한 Erikson도 정체성의 개념을 여러 수준에서 사용하였는데 정체성의 다양한 양태에 따라 확장될 수 있다고 보았다(Taylor, 1991). Vignoles et al(2011)은 정체성을 개인적 정체성, 관계적 정체성, 집단적 정체성으로 구분하기도 했다. 최근에는 사회의 다원화에 따라 개인의 정체성이 다양한 정체성으로 구성되어 있음에 주목하고 통합하는 움직임이 보이고 있다(김현주 외, 2013; 성기정, 2015; 이영자, 2004).

이 연구는 한 개인의 정체성이 다양한 정체성들로 구성되어 상호 역동적으로 변화되어 가는 통합적 속성에 주목하였다. 연구참여자들의 정체성은 개인적, 사회적, 교육적 정체성 외 관계적, 집단적 정체성 모두를 지니고 있다고 보며 의식, 무의식 속에서 명시적이며 암묵적으로 형성된다고 보는 것이다. 이와 같은 통합적 관점은 연구참여자들의 정체성 이행에 대한 이해를 돕는다.

### 4) 이행

‘이행’은 개인적, 사회적 지위나 상태가 변화하는 것으로 개인의 역할이 다른 역할로 진입하는 것(Clausen, 1986)을 의미한다. 이행은 개인의 삶 가운데 일어나는 물리적 이동이나 제도화된 경로에 따른 변화 외에도 ‘정체성’과 ‘행위자성’의 변화이기도 하다(Ecclestone, 2009).

이 연구에서는 ‘이행’을 생애 경로의 이동 과정에서 순간적 전환이라기 보다는 개인의 다층적 삶 가운데 발생하는 정체성 변화의 과정으로 보았다. 개인별 정체성의 변화는 생애 과정에서 자연스럽게 암묵적으로 일어

나는 과정이기에 그들의 이행을 명확하게 구분하고 규정하는 데 어려움이 있기 때문이다. Levinson(1977, 1996)은 인생 주기에서 이전 시대가 완료하고 새로운 시대가 시작될 때 중복되는 기간이 있는데 이를 ‘시대를 교차시키는 이행기(cross-era transition)’로 설명한 바 있다.

이러한 맥락에서 연구자는 학생, 노동자, 지역활동가로의 이행 과정을 병렬적으로 규정하고 구분 짓기 보다는 개인의 정체성 이행에서 전개된 학습 활동이 그들의 이행 과정에서 삶과 어떻게 연계되어 나타내는지 분석하려는 시도에 좀 더 초점을 맞추었다.

## II. 이론적 배경

이 연구는 지역활동가의 정체성 변화와 학습 활동에 관한 생애사 연구이다. 그들의 이행을 이해하는 데 있어서 정체성, 성인기 학습 활동, 사회운동의 역사적 흐름 등은 중요한 연구 배경이 된다. 먼저, 정체성에 대한 이론적 검토가 불가피하다. 둘째, 생활 세계와 사회적 실천의 맥락에서 성인기 학습 활동의 검토가 필요하다. 셋째, 이행이 결정적 생애 사건으로 촉발된 결과라는 관점에서 80년대 이후 사회운동의 이해가 필요하다. 마지막으로 이 연구와 관련된 정체성과 학습 활동에 관련된 선행 연구들 검토하고자 한다.

### 1. 정체성과 학습 활동 이해

#### 1) 정체성

##### (1) 정체성의 이해

Erikson(1968, 1980)은 개인적 동기의 차이를 밝힌 발달 단계<sup>5)</sup>를 설명하면서 정체성의 이론적 토대를 마련했다. 정체성은 생애 발달 단계에서 다섯 번째인 ‘정체감 대 역할 혼미’에 해당한다. Erikson은 이 시기를 청소년기로서 신체적, 지적, 감성적 변화를 경험하는 시기로 보았다. 정체

---

5) Erikson(1968)은 심리사회적 발달 단계를 8단계로 설명하였다. “1단계(출생-1세): 기본적 신뢰 대 불신, 2단계(1세-3세): 자율성 대 수치와 의심, 3단계(3세-6세): 선도성 대 죄책감, 4단계(6세-11세): 근면성 대 열등감, 5단계(청년기): 정체감 대 역할 혼란, 6단계(성인초기): 친밀성 대 고립, 7단계(성인중기): 생산성 대 침체, 8단계(성인후기): 자아통합 대 절망”이다



성 형성과 역할에 대한 혼란이 청소년기에만 국한되는 것은 아니지만 청소년기에는 성인기의 심리 사회적 과제를 준비해야 하는 정체성 위기를 유발하는 요인들이 등장하기 때문이다. 청소년기는 신체 발달과 성적 성숙의 불일치, 성인으로서의 책임이 유보되는 유예기에 해당되지만, 사회 문제에 관심과 책임을 갖도록 자극을 받는 양가적 요구에 따른 정체성 위기, 진학 또는 취업 등의 자기 선택을 강요받는 시기이기도 하다(서봉연, 1988).

Erikson(1980)은 ‘나는 누구인가?’, ‘거대한 사회 질서 속에서 나의 위치는 어디인가?’에 대한 질문으로 정체성을 주관적 측면과 객관적 측면으로 나누었다. 주관적 측면은 개인적 정체성과 자아정체성으로 나누어진다. 개인적 정체성은 ‘나’라는 존재가 어떠한 시대적 상황과 환경에 놓여 다른 모습으로 존재한다 하더라도 여전히 ‘나’임을 틀림없이 인식하고 있는 주관적 측면이다. 자아정체성은 개인의 자아, 원초아, 초자아를 통합하는 방식에서 끊임없이 이어지는 동질성의 주관적 지각이다. 정체성의 객관적 측면이라는 것은 집단 정체성과 국가 정체성과 같은 사회적 정체성을 의미한다. 사회적 정체성은 자기 자신을 어느 사회에 귀속시킴으로써 자신의 정체성을 규정짓는 것이다. 즉, 내가 누구라는 것을 표현하고자 했을 때 학생이든, 직업인이든 나를 수식하는 사회적 위치가 정체성을 규정한다. 사회적 정체성은 “개인이 속한 사회 속에서 타인들에 의해 자신의 위치 지움에 대한 정의이며 특정한 사회적 범주의 소속 과정과 이에 대한 동일시”이다(이진경, 1997: 14). 사회적 정체성은 “특정 사회의 지배적인 질서 속으로 종속화”되는 자기의 정체성이며 사회 구조적 “메커니즘의 작동”에 의한 결과이다(신병현, 1998: 197).

Erikson이 제시하는 발달 단계별 과제는 인생 전체 발달 과업의 수직적·수평적 통합으로서 생애 동안 반드시 요구되는 사회적 정체성이며, 개인은 자신의 사회적 역할을 탐색하고 가치관을 정립해 가면서 자신의 개인적 정체성과 통합시키는 단계를 거쳐야 한다. 개인적 정체성과 사회적 정체성을 성립하는 과정은 맥락을 반영한 정체성 형성 과정이다(송슬기, 2015).

인간은 자기 존재에 대해 묻고 자신이 추구하는 삶의 방향을 내면화하기를 희망한다. 내가 누구이고, 무엇을 원하고, 어떻게 삶을 살아야 하는지를 묻고 답하는 성찰의 과정은 자기 존재의 정체성을 구체화한다. 그로부터 발생하는 정체성 이행은 이성과 사유에 의한 판단에 책임을 요구한다. 이런 맥락에서 정체성은 “내가 누구며 나는 무엇을 해야 하고, 어떻게 해야 하는지에 대한 판단의 집합”이다(이진경, 1997).

정체성은 존재의 위상에 따라 다양하게 정의되는데 ‘자신을 자신의 것으로 인정하고 동일시하려는 것’이라는 점에서 동일시의 맥락에서 이해될 수 있다. 동일시는 ‘나’의 역할에 대한 규범의 집합이 내가 선택하는 행동의 집합과 동일하다는 의미이다. 또한 끊임없이 변화하고 있는 ‘나’의 모습과 내가 처해 있는 상황 속에서 이전의 ‘나’와, 이후의 ‘나’는 동일하다는 의미를 포함한다(이진경, 1997: 14-15). Wenger(1998: 280)는 동일시<sup>6)</sup>를 “자신과 세계의 관계를 사회적 맥락 속에서 지속적으로 구성되어 가는 과정”으로 이해했다. 동일시로 이루어지는 정체성은 “관여 행위, 상상, 조정 행위<sup>7)</sup>”가 개입된 결과이며, 그 과정에서 공동체와 유대감이 형성된다고 보았다.

정체성이 동일시와 같은 의미로 혹은 연관이 있을 때, 정체성의 정의는 전체로 통합된 하나의 자기를 제시하는 “일치성 · 통일성 · 개인성”의 의미를 갖는다. 반면, 정체성을 동일시의 합으로 볼 때, 정체성은 많은 자기들을 의미하기도 한다. 여기서의 정체성은 “발달상의 여러 동일시로

---

6) Wenger는 정체성을 규정하는 근거로서 동일시를 보고 그 근거를 바탕으로 의미 창출인 ‘협상력’을 제시했다. “동일시와 협상력은 일종의 씨줄과 날줄의 관계”로서 사람들의 정체성 형성에 영향을 미친다고 보았다(1998: 305).

7) 여기서의 “관여 행위”는 실천에 관계된 활동에 참여하게 될 때 자신의 정체성이 자연스럽게 형성되는 것을 의미한다. 자신의 사회적 자아는 사람들과의 상호 작용에서 쌍방향의 동일시로 일어난다. “상상”은 동일시 할 수 있는 잠재적 대상에 따라 동일한 정체성을 갖게도 하고 반면에 차별적 정체성을 형성하게도 하는 것이다. “상상”은 관계의 맥락에 의해 자아를 반영하는 세계상을 만들기도 하고 그 속에서 자신의 위치를 파악하게 한다. “조정 행위”는 권위와 순종의 관계에서 사람들의 행위를 결정하게 하는 의미를 갖는다. 개인들은 의도적으로 집단의 정체성을 연대하고 조정함으로써 자신의 정체성을 집단에 소속된 동료와 같은 정체성으로 보는 것이다.

이루어지는 자기”로 해석될 수 있다(Louis, 1974: 425). Ricoeur는 Wenger의 개념에 덧붙여서 정체성을 ‘동일성’과 ‘자기성’으로 구분하였다. ‘동일성’은 시간에 관계없이 유지되는 정체성이며 ‘자기성’은 시간성으로 언제든지 변할 수 있는 정체성이다(김선하, 2002).

Taylor(1991: 70)는 자기 진실성에 기반 한 자기 정체성의 원천을 사회적인 차원의 “공정성의 원리”에 두었다. 사회적인 차원에서 볼 때, 성별, 종족, 문화, 성적 취향 등 상이한 존재 방식들이 동등한 가치를 인정받고 이런 공정한 인정이야말로 정체성 인정의 지평이 확대되는 것이라고 보았다.

정체성은 사회적 환경과 사회적 관계성의 관점으로도 이해할 수 있다. 정체성을 개인과 사회 사이의 상호작용 관점에서 발생하는 관계적 맥락에 주목하는 것이다(Spencer, 2014). 가령, McAdams의 인생이야기 모델(life-story model)은 인간이 사회적 환경 하에서 어떻게 관계를 맺으며 자신의 정체성을 구성해 가는지를 설명하였다. 정체성의 변화 관점을 인생 이야기의 형성 과정에서 읽는 것이다. 삶의 궤적을 통해 정체성을 찾아가는 인생이야기 모델은 자신의 정체성 형성과 발달이 사회적 환경과 사회적 관계성의 결과(McAdams, 1993)라는 관점을 견지한다는 점에서 주목할 필요가 있다.

사회과학적 관점에서 정체성은 “구별 짓기(distinction)”와 “차별화(differentiation)”로 설명한다. 자기 자신을 다른 타자와 구별 짓는 과정에서 구별 짓기는 좀 더 자연적이며, 차별화는 보다 능동적인 귀속의식을 만들어가는 과정이다(신광영, 1997: 36). 역사적, 사회적 조건들의 변동은 새로운 사회적 범주를 부각시키며 정체성의 이질적인 변이 형태에 주목하기도 한다. 가령, 노동자 계급의 집합 행동의 필요조건과 노동자들을 지배적인 주체 형태로 보는 경우 또는 지배 질서에 통합시키는 일환(신병현, 1998: 197-198)으로 볼 때, 우리는 계급 정체성이라는 용어를 빌려 노동자 정체성을 설명하기도 한다. 계급 정체성은 개인으로서 정체성을 획득해가면서 정체성, 의식, 집합 행동의 순서로 나타나거나 또는 집합 행동, 정체성, 의식의 순서로 전개되면서 점차 계급 정체성을 형성

해가는 행위로 나타난다(신광영, 1997: 44-45).

정체성은 교육적 관점에서 교사 정체성으로 규정되기도 한다. Palmer는 교사의 소명으로서 교사 정체성을 주장하였는데 사람의 삶을 구성하는 연결 축을 ‘성실성’으로 보고 삶의 패턴을 결정하고 재조정하는 정체성을 규정하였다. 정체성과 성실성은 삶을 형성하는 자기 발견이며, 학생의 삶 속에서 뽑아내는 내면의 교육이야말로 자아의 내부에서 발현된 자아의식과 소명 의식의 결과라고 보았다. 교사와 학생의 관계는 가르침과 배움의 그물망으로 촘촘히 구성되어야 하며 교사는 지식에 대한 은폐와 과장에서 벗어나 내면의 자아에 귀를 기울여야 한다고 했다. 여기서 내면의 자아는 양심의 소리가 아니라 정체성과 성실성의 목소리를 의미한다. 자아는 고정된 것이 아니라 행동에 의해 끊임없이 형성되어 간다(Dewey, 1966: 526)고 할 때, 교사의 정체성에 주목한 Palmer는 교사가 교육을 생각할 때, 교육을 하는 교사 자신의 자아, 즉 끊임없이 변화해 나가는 자신의 정체성에 주목해야 함을 강조했다(Palmer, 1998; 손정위, 2013).

한편, 사람들은 도덕적 헌신이나 정신적 헌신을 통해 자기 정체성을 규정하기도 한다(Taylor, 1989). 예를 들어 자신을 기독교 신자라거나 불교 신자라고 규정하거나 한국인이라고 자신이 속한 민족이나 전통을 정의하는 경우, 그것은 자신의 신념과 가치를 드러내도록 해준다. ‘내가 누구인지 모르겠다’, 혹은 ‘내가 지금 어디에 서 있는지 모르겠다’라고 말할 때, 우리는 방향을 잃었다고 표현을 한다. 또한 자신과 외부 세계와의 관계와 역할, 기대에서 오는 차이와 괴리에 의해 정체성의 혼란과 위기를 경험하기도 한다. 나의 신념과 가치에 대한 혼란과 위기는 정체성과 삶의 방향이 본질적으로 연관이 되어 있음을 의미한다. 자신의 삶에 대한 방향은 자기 정체성에 스스로 대답할 수 있게 될 때 파악이 가능하며 신념과 가치는 이를 확인시킨다. 정체성은 그것이 갖고 있는 가치에 대한 질적 구별에 의해 우리에게 방향 감각을 제공하는 역할을 하며 그 이상의 의미를 갖게 하는 틀을 제공한다. 정체성의 위기 해결은 자기 존재의 동일성과 자기성의 성찰에 의해 판단될 수 있으며, 타인이 요구하는 사

회적 기대에 무작정 쫓아가는 것이 아닌 자신의 정체성이 가진 목표와 신념, 가치에 전념할 때 가능하다. 그러면서 우리는 우리에게 중요한 것과 그러지 않은 것 사이의 가치 평가를 통해 우리의 삶의 방향과 정체성을 잡아 나간다(Taylor, 1991).

개인의 삶의 변화란 자신의 정체성을 재구성하고 재해석하는 과정에서 실현되며(Knowles, 1990) 정체성의 변화는 구체적으로 자신의 경험을 검열하고 재구성하며 통합하는 과정에서 일어난다(안현용, 2013). 개인적 정체성과 다양한 관점의 정체성은 앞서 논의한 바와 같이 상황 변화나 맥락에 따라 고정되지 않고 변경될 수 있으며 성별, 문화, 종족, 국가, 학습, 교육 등 어떠한 양태의 것이든 자신의 정체성 확장의 측면에서 지속적인 변화를 전제한다.

정체성은 나는 누구인가? 에서 우리는 누구인가? 로 존재 이행하는 과정에서 경험한 인식과 성찰이 집단의 사회적 체계와 의미로 재해석되는 과정이다. 인간은 사회적으로 객관적으로 규정할 수 없는 그 이상의 존재이기 때문에 규격화된 틀로서는 ‘진정한 나’를 설명할 수 없다(송슬기, 2015). 정체성은 “되어가는 과정(Becoming)”으로서 과거와 현재, 미래가 연결되어 있는 “시간적 궤적”이다(Wenger, 1998: 240). 정체성은 복합적이며 유동적이고 포착하기 어렵고 현재 관찰되는 모습 그대로 하나의 정체성으로 규정할 수 없으며 명확한 윤곽 짓기가 불가능하다. 정체성은 자기 자신과 자신을 구축하는 다양한 가치에 따라 그 어떤 정체성이든 총체적 성향을 갖고 있으며 분명한 의미를 부여하는 종합적인 가치체계이다(Kaufmann, 2006). 정체성이 어떤 방식으로 변화되어 가며 맥락적으로 상호 의미와 영향을 미치는가에 대해 깊이 탐색해볼 필요가 있다.

## (2) 자아와 타자

앞서 살펴본 바와 같이, 정체성에 대한 논의는 개인에서부터 국가 단위, 인종 단위, 계급 단위 등까지 다중적인 모습을 갖고 있어 적용 범주가 매우 다양하다는 것에 주목할 필요가 있다. 정체성은 복합적이며 다

충적이기에 자신의 정체성을 정의하고 선언할 때 주로 삶에서 두드러지거나 명시화가 가능한 것을 선택하기도 한다(Taylor, 1989).

정체성의 정의는 주관적 중요성이나 가치에 따라 자아와 타자의 철학적 개념으로 진화될 수 있다. 예컨대, ‘나는 누구인가?’라는 질문에서 시작하는 정체성은 “자기 자신이 가진 본연성과 독자성을 진실하게 마주하고 그것을 표현해 내는”(송슬기, 2015: 51) ‘자기진실성’(Taylor, 1991)의 관점에서 이해될 수 있다. Taylor(1991)는 내면의 목소리를 자신의 언어로 표현함으로써 자신의 인식이 표현되고 자기 자신이 해석될 수 있다고 하였다. 개인이 갖는 고유성은 객관적으로 규정되는 것 이상을 의미하기에 자기 자신의 정체성을 객관화된 정체성으로 온전히 설명할 수 없기 때문이다.

정체성의 형성은 자신의 삶 속에서 자신의 존재 의의와 위치가 더욱 구체화되고 타자화 되어 확장해나가는 과정이다. Taylor(1991)는 자기 정체성이 형성되어 가는 ‘자기진실성’이야말로 타자들로 구성된 대화 공동체에서 가능하다고 주장하였다. 자아는 어떠한 타자와 대화의 관계를 맺느냐에 따라 다르게 형성되며 ‘대화의 망’안에서 존재한다고 보았다. 이러한 과정들은 특정 시점에 종결되는 것이 아니라 종결될 수 없는 대화 공동체의 지속적인 상호 대화에서 자신의 자아를 구체화하며 나가게 되는 것이다. Volf(1996: 29-30)는 ‘타자와의 대화’와 관련해서 아래와 같이 질문하고 있다.

나는 개인이나 공동체의 다름을 수용하기 위해 어떤 종류의 사회를 만들어야 하는가에 대해 고민하기보다는, 타자와 조화롭게 살기 위해 우리는 어떤 종류의 주체가 되어야 하는가를 탐구하고자 한다. 나의 전제는 자아가 특정한 상황 하에 놓인다는 것이다. 이러한 상황적 자아(situated selves)에 관해 내가 던지는 질문은 이러하다. 그들은 자신의 정체성에 대해 어떻게 생각해야 할까? 그들은 타자와 어떻게 관계를 맺어야 할까? 그들은 어떻게 타자와 평화를 유지해야 할까?

개인 정체성의 구성은 홀로 고립된 가운데 만들어내는 것이 아니라 자아와 타자들 사이의 상호작용과 상호 교정 작용을 통해 이루어질 수 있다. 이런 근거에서 자신의 정체성은 기존에 정의된 사회적 규정에 의한 것이 아닌 타인들과 나와와의 대화 관계에 의존한다.

자기 정체성은 고정 불변한 것이 아니기에 자기 진실성은 타자와 연결된 삶의 존재 방식에서 드러날 수 있다. 타자에 의해 자신의 정체성이 규정될 수 있는 타자와의 내적 관계는 Sartre와 Levinas에 의해 논증되었다. 그들은 하나의 주체가 탄생되기 위해서는 자신의 존재와 타자의 존재와의 만남이 있어야 하며 상호 존재는 서로 불가분한 관계임을 주장한 바 있다. Sartre와 Levinas에게 타자의 시선은 나를 대상화하는 것이다. 여기서 타자성이란 ‘자신이 타자를 향한 시선’에서 이루어지는 것이 아닌 ‘타자에 의해 내가 보여 지는 것’을 의미한다. Sartre는 타자의 시선이 내게 향하고 있다는 것을 타자에 대해 자신이 대상으로 나타나는 ‘대상화’로, Levinas는 타자의 출현은 나의 ‘나 됨’, 즉 나의 ‘주체화’로 보았다. 이 둘의 ‘대상화’와 ‘주체화’는 동일한 의미를 담고 있는 주체의 발생에 근거하고 있다(서동욱, 2008: 178-179). 이는 인격적 주체가 정립되는 과정으로 모두 타자의 개입이 있어야 바로 설 수 있다.

Sartre는 내가 나로서 존재하기 위해서 전적으로 타자와의 내적 관계가 있어야 주체가 설 수 있다고 보았다. 여기서 내적 관계는 나의 내면이 타자의 시선을 통해 생겨나는 것이다. 그는 나의 모습을 ‘나의-바라보인-존재’로, 타자를 ‘나를 바라보는 자’로 정의했다(변광배, 2004). Levinas는 타자에 대한 책임을 강조하며 윤리적 관계에서 타자를 이해했다. 인간은 타자를 수용하는 능력에서 자기의 본질이 나타나며, “존재의 본질은 타자를 떠맡는 존재거나 타자를 위한 존재일 뿐이며 거기서 비로소 윤리가 생긴다”고 보았다(정기철, 2016: 216). 그는 자기를 ‘타자를 위한 존재’로 규정하고, 타자를 수용하기 위한 주체성은 자신의 정체성을 잃는 것이 아닌 ‘주체성의 자기 비움’이라고 했다. “비움은 윤리의 중심 주제이며 책임을 구체화하는 행위”로써, 자신과 타자는 ‘자기 비움’

의 관계에 놓이는 것이다(정기철, 2016: 219). 그에게 주체성은 타자에게 현신하는 것으로 타자는 무한한 자로서 연약하고 헐벗은 자로 다가선다. 그들은 병든 자, 소외된 자, 가난한 자, 상처를 갖고 있는 자, 도움을 필요로 하는 자, 고아, 이방인, 적, 권력자들인데 그들은 나의 바깥에서 내게 호소하고 명령을 하는 것이다. 그들은 우리에게 윤리적인 것을 명령하고 우리는 어떤 식으로든 그 명령에 저항할 수 없게 된다. 그들은 얼굴로 우리에게 직접 현현하는데 타자의 얼굴은 아무 것도 치장하지 않은 별거벗은 낯선 이웃으로 나타난다. 주체성에서 ‘얼굴의 현현’은 Levinas의 타자성을 이해하는 데 중요한 개념이다.

이와 같은 Sartre와 Levinas의 타자에 대한 개념은 타자의 존재가 자아의 소유물이 될 수 없다는 것을 강조하는 것이기도 하다. 이는 기존 서양철학에서 강조한 Husserl의 타자 경험에 대한 비판이기도 하다. Sartre와 Levinas가 주장하는 타자성은 타자를 대상화함으로써 타자성 자체를 상실해서는 안 된다는 의미를 강조하였다는 데 주목할 필요가 있다.

이와 달리, Ricoeur에게 타자는 Husserl의 선험적 자아에 의해 환원되는 또 다른 자아도 아니고 절대적으로 자아에 명령하는 Levinas의 타자도 아니다. 그에게 타자는 “자기와 또 다른 자아”이다. 그는 자기 자신에 대한 배려가 자기와 또 다른 자기인 타자를 배려하는 것으로 증명된다고 하였다(김성민, 2009: 103-105). 그는 선물을 주고받는 상호 인정과 같은 타자와의 관계가 자기 정체성을 세우는 토대라고 보았다. 상실과 연음의 변증법과 같이 그에게 “자기 인정은 자기 정체성의 토대이며 타자를 인정하는 밑거름이다”.(정기철, 2016: 521). Ricoeur에게 타자는 또 다른 자아인 동시에 자아는 또 다른 자아로서 타자이다.

이상 살펴본 바와 같이 정체성의 관점에서 논의된 자아와 타자 연구는 학자간의 서로간의 편차가 존재함에도 불구하고 존재와 주체를 확립하기 위한 자아 개념의 연구라는 점이 공통점이다. 자기 존재가 성찰에 의해 정체성을 모색하는 순간, 존재는 자기 주체로서 자율성의 무게를 갖게 되고, 타자성은 자기 존재의 다른 얼굴을 인식하는 순간부터 실천적 행



위에 무게가 실리게 된다. 이렇게 자아와 타자간의 관계는 상보적 관계로서 분리된 개념이 아니며 둘 간의 공통점과 차이를 규명하는 점은 정체성 연구에 시사하는 바가 크다. 단지 자아와 타자의 관계는 생활 세계의 실천적 관점에서 어떻게 전개될 수 있는지 구체적 설명과 충분한 예시를 필요로 하기에, 향후 이 연구에서 해결해야 할 과제와 한계를 지닌다.

## 2) 성인기 학습 활동

### (1) 생활 세계<sup>8)</sup>와 성인학습

학습 활동은 이행하는 과정에서 뿐만 아니라 생애 사건이 진행되는 과정과 그 직전 또는 직후에도 일어난다. 어떠한 사건에 의한 변화이든 학습은 일정한 길이의 시간 속에서 지속적으로 일어난다(김신일, 2000).

생애 가운데 단계별로 자연스럽게 발생하는 학습 활동과 행위는 생활 세계에서 순환적 방식으로 이루어진다. 인간은 생애 전반에 걸쳐 끊임없이 생활 세계를 경험하며, 생활 세계는 무한한 학습의 과정이 되기 때문이다. 생활세계로 확장된 학습은 사회적, 문화적, 환경적 상황에 영향을 받으며 각기 다른 경험으로 체화되기도 하고 다양한 관점에서 조망되기도 한다. 강대중 외(2012: 59)는 “자력학습”이라는 개념 제시를 통해 생활세계에서 존재하는 학습 활동을 포착하기도 했다.

학습자의 관점에서 생활화된 성인학습은 “개인의 일상생활 자체가 학습과정”임을 의미한다(강수택, 2000: 22). 생활 속에서의 학습은 학습자의 주체화를 선결 조건으로 그들이 체험하고 인식하고 실천하는 생활 세계에서 발생한다. 생활 세계에서 성인학습이 주목할 점은 가르침과 배움의

---

8) Dewey는 생활 세계를 ‘인간의 삶’으로 보고 “환경에 작용하여 스스로를 고치고 새롭게 만들어 나가는 과정”으로 보았다(신창호, 2016: 14). 이 연구에서는 생활 세계를 상식적 사고와 생각, 시간과 공간적으로 타인과 실제로 더불어 살아가는 객관적 세계(이중훈, 1992)로서 실천의 지평이 확장될 수 있는 ‘삶의 영역 전반’으로 보았다.

행위가 상호 교육적인 관계에서 그 의미를 확장하고 있다는 점이다. 김민호(2003)는 성인기 학습 활동에서 일방적 가르침을 지양할 것과 무형식 학습이 일어나는 대화와 토론 행위의 선 순환적 관계를 중시했다. 그는 가르치는 자와 배우는 자의 수평적이며 동반자적 관계를 강조하고 삶에서 이루어지는 학습을 지향했다. 성인기 학습 활동은 삶에서 만나고 대화하고 토론하는 가운데 경험이 발생하고 그러한 경험이 학습으로 치환되는 것으로 보았다.

이와 같은 생활 세계에서의 자기 주체적 학습 활동의 논의는 무형식, 비형식 교육이 갖는 학습의 의미와 범위를 평생학습의 담론으로 확장시키고, 가르침과 배움의 상호 작용을 보다 폭 넓게 이해하고 발전시킨 측면이 있다.

생활 세계에서 일상 학습의 이론적 논의는 성인학습을 다양한 관점에서 분류하기도 했다. Vail(1996)은 사회적 맥락 하에 생활세계에서 존재하고 있는 학습 활동의 양식을 ‘자기주도 학습’, ‘창조 학습’, ‘선 행동 학습’, ‘감성에 의한 학습’, ‘생활 현장 학습’, ‘계속 학습’, ‘학습에 대한 성찰 학습’으로 구분하여 학습 활동의 사회적 관계를 강조하기도 했다. 재미한인 사례연구를 통해 성인기 학습 활동을 연구한 김신일(2000)은 성인기 전환기 학습 활동을 ‘준비 학습기’, ‘탐색 학습기’, ‘집중 학습기’, ‘확장 학습기’, ‘통달과 나눔 학습기’로 구분하여 살아가는 과정을 사회·문화적 관점에서 설명한 바 있다. 이민 과정 중에 자연스럽게 습득해 가는 적응 과정을 생활 학습의 관점에서 조망한 것으로, 무형식 학습에 대한 논의를 풍부하게 했다.

성인기 무형식 학습은 삶의 내면적 성찰로 논의를 확장하고 있는 추세이다. 실존적 공허와 자기 반성적 삶을 연계한 자생교육 연구는 삶의 의미를 성찰해 가는 과정을 학습 활동으로 보았다. 한지윤 외(2015)는 Frankle의 로고테라피<sup>9)</sup>를 삶의 관계에서 논의하였는데, 인간이 삶의

---

9) Frankle(1947: 2)은 “자유의지(freedom of will), 의미를 찾으려는 의지(wiill to meaning), 삶의 의미(meaning of life)”의 세 가지 가설을 근거로 실존적 공허를 설명하였다. Frankle은 본인이 직접 겪은 수용소 생활을 통해 수많은 사람들이 비극적 삶을 마감하면서도 극한의 공포 속에서도 삶의 의미를 찾고자 한다는 것을 강조했다

의미를 잃었을 때 극복하는 성찰의 과정을 교육으로 이해했다. 인간은 삶의 의미를 찾아나가기 위해 끊임없이 스스로의 존재를 확인하게 되는데 특히, 실존적 공허에 부딪혔을 때는 자신이 누구이고 무엇을 하고 싶어 하며 앞으로 어떻게 살아가야 할지에 대해 스스로 질문하는 과정을 거친다고 보았다. 그러한 과정은 과거 실패에 대한 경험을 내면적으로 작동시키고 재구성하게 하는데 이러한 일련의 과정 등을 자생교육의 현상으로 본 것이다. 성찰을 통한 학습은 어떠한 시련도 극복할 수 있으며 결국은 태도의 전환을 가져올 수 있다는 점을 강조했다. 극복하는 과정에는 삶의 의미를 끊임없이 묻고 답하는 수평적 대화가 있고, 실패를 성장의 발판으로 만들어나가는 전환이 발생한다.

자신의 경험과 자아를 버리고 새로운 가치관을 받아들이는 학습은 영성적 종교 경험에서 논의되기도 한다, 여기서 학습은 몸과 마음, 지와 영의 일체화를 뜻하는 것으로 인간의 삶에서 내면의 변화를 움직이는 총합적 과정이기도 하다(이지혜 외, 2004). 성찰을 통한 반성적 사고는 개인의 성장을 위한 학습 활동이며 경험의 재구성은 인식의 전환을 가져오게 하는 역할을 담당한다. 비형식, 무형식의 생활 세계에서 성인인 이러한 인식 전환을 통해 자아의 존재를 자각하고 발달해 간다.

이러한 논의의 확장은 성인기 학습활동이 생활 세계와의 총체적 관계망 속에서 내면적 삶의 세계로 확대해 나가고 있다는 것을 의미한다. 성인기 학습활동은 지식의 습득을 넘어 삶 속에서 경험하는 깨달음, 영성과 같은 행위로서의 학습으로 지평을 확대하며, 생활 세계에서 새로운 의미의 자아를 찾아나가는 선 순환적 과정으로서 이해되고 있다.

비판이론의 관점에서 성인기 학습 활동은 비판적 사고의 함양이라는

---

다. 이러한 경험을 바탕으로 창시한 로고테라피(logotherapy)는 logos(의미)와 therapy(치료)의 합성어로서 ‘의미를 통한 치료’를 뜻한다. Frankle은 인간을 신체적, 심리적, 정신적 차원으로 보았고 삶의 의미를 찾아 나가는 의지가 있는 존재로 보았다. 로고테라피는 인간이 의미를 찾아가는 과정에서 책임과 의무를 능동적으로 수행할 수 있는 의지에 초점을 맞춘 이론이다. 한지윤 외(2015)는 Frankle의 로고테라피를 교육적인 관점에서 자생교육으로 보고 실존적 공허를 경험하는 한국 교육을 논의한 바 있다.

핵심적 목표에 의해 해방적 학습으로 이해되고 있다. 특히 성인기 학습에 영향을 준 Freire의 교육 철학은 교육자와 학습자를 공동 주체와 탐구자로 본다. 교육자는 단순히 자신의 지식을 학습자에게 전달하는 것이 아닌 문제 제기식 대화를 통해 세계를 변화시키는 주체가 되어야 함을 강조한다. 교육자와 학습자의 상호 주체성의 존중은 교육 과정의 해방임과 동시에 해방을 만들어가는 과정이기도 하다. Freire는 Marx로부터 영향을 받았고, “인식과 실천의 창조적 결합을 통해 사람과 세상을 만들어가는 프레이리의 맑시즘”을 주장한 바 있다(정민승, 2010: 206-207). 그에게 대화는 문제해결의 중요한 과정이며 일, 행동, 성찰의 프락시스를 통한 인간화의 길이었다.

성인기의 학습이 자신을 둘러싼 생활세계의 경험과 일상을 중심으로 전개될 때 학습의 경험은 성찰과 실천의 과정으로 이해된다. 성인학습의 비판이론이 이론 이상으로 실천을 강조하고 있는 것은 개인의 경험 재구성성을 통해 새로운 문제 해결과 지식 습득의 과정이 가능하기 때문이다. Freire의 대화와 문제제기 교육 등이 비판적 성인학습에서 주목받는 것은 성인학습자의 실천 맥락이 개인적 과정보다는 지식을 적극적으로 구성하는 사회적 과정에 무게를 두기 때문이다(배을규, 2007).

성인기의 학습 활동은 이론적 담론과 개인 학습의 범주에서 벗어나 생활 세계의 다양한 사회적 요인과의 상호작용에 따른 양상이 강조되었다. 성인학습자들이 가진 가치와 가정들은 생애 단계별 일상의 학습 활동을 통해 좀 더 통합적이며 새로운 해석과 변화를 거쳐 사회적 실천의 맥락에서 파악될 필요가 있다.

한편, 성인기 학습 활동은 학습으로만 끝나는 것이 아닌 현재의 지식과 경험을 더하여 새로운 맥락을 구성한다(Dewey, 1938; Knowles, 1980). Dewey(1938)는 ‘경험’의 의미를 교육학적으로 재구성하며 삶의 경험을 학습과 연결시켰다. Dewey에게 있어 ‘경험’이란 “행위의 연속이요, 그것은 유기체가 환경과 상호 교섭해 나가는 끊임없는 성장의 과정”이다(김동식, 2005: 234). Dewey가 주장한 ‘연속성의 원리’와 ‘상호작용의 원리’<sup>10)</sup>는 경험을 통한 학습의 근거를 제공한다. 특히 ‘상호작용의 원리’는

개인의 경험이 맥락 속에서 작동하기 위해서 학습이 이루어지는 당시의 환경과 조건을 중요한 배경으로 본다. 개인을 둘러싼 환경 요소와 개인과의 상호작용이 서로 교환되는 것이다. Dewey는 상호작용 자체를 삶의 기본적 사실로 보았기에 세계를 인식하는 주체와 객체를 구분하기 이전에 이미 상호작용이 존재한다고 보았다.

개인의 경험을 교육적인 관점에서 파악하기 위해서는 경험의 연속성과 상호작용의 정도를 측정하게 되는데, Dewey는 이를 경험의 재구성이라고 보았다. 학습자들의 현재 경험은 과거의 경험과 연계되어 미래에 영향을 미친다. 앞서의 경험은 뒤따르는 경험에 어떠한 방식으로든지 변형을 가한다. 개인의 학습 경험은 습관에 기초하여 현재와 미래를 변형하는 맥락 속에 존재하면서 개인의 생애에서 과거, 현재, 미래의 연속성을 강조한다. 경험의 성격에 따라 상호작용은 ‘교변작용’의 의미를 지닌다. 특히 이 과정에는 선행 경험에 대한 반성적이며 성찰적인 사고에 의한 변화가 유도됨으로써 더 나은 양적, 질적 성장을 위한 결과가 이루어진다(신창호, 2016).

경험의 구체성과 일반화 과정에서 순환을 강조한 Kolb(1984) 또한 학습의 핵심원리가 경험에 있다는 것을 강조했다. 지식이 창출되는 과정으로서 학습(Kolb, 1984)은 경험과의 상호작용 속에서 그 의미를 발현하는데, Kolb는 경험에 기반 한 네 가지의 학습을 소개하고 이 학습들이 상호 순환되는 관계라는 점을 강조한 바 있다. 첫째, 학습은 구체적 경험을 통해 일어나고, 둘째, 학습에 대한 중립적이고 반성적인 입장을 취하는 성찰적 관찰 단계가 있으며, 셋째, 체계적이고 합리적 분석을 강조하는 추상적 개념의 학습 단계에 의해, 넷째, 능동적이고 실천 지향적 학습의 네 가지 학습 사이클이 상호 순환된다는 점을 강조했다. Kolb는 네 가지의 사이클이 순차적으로 이루어질 때 의미를 갖는다고 했는데 학습자마다 선호하는 학습의 단계가 다를 수 있고 네 가지의 학습이 동시에 발생

---

10) 경험의 연속성 원리와 상호작용 원리는 “Dewey의 통합적 사유를 표현하는 두 개의 축으로서 연속성 원리는 의식 내부의 경험들 상호간의 연계성을 의미하는 시간적 통합 원리이며, 상호작용 원리는 경험 주체와 외부 세상과의 관련성을 의미하는 시간적 통합 원리이다”(신창호, 2016: 53-54).

할 수도 있다고 보았다. Kolb는 경험 학습의 극대화를 위해서는 학습자와 교사의 역할이 필요한데, 학습자는 전 과정에서 주도적이며 자발적이어야 하는 점을 강조했다. 교사는 학습자와의 신뢰를 기반으로 학습자와 학습 과정을 지원하는 역할을 맡는다고 보았다. Kolb의 학습은 학습자와 교사의 상호 신뢰를 기반으로 한 성인학습을 강조한 점에서 의의를 갖는다.

Jarvis(1987)는 학습이 일어나는 데는 개인주의적 현상 외에 일상의 복잡성을 반영하는 사회적 맥락을 강조한 바 있다. 그는 Kolb의 경험학습이 지식의 형성에는 적합하지만 기술과 태도가 변하는 사회적 실재성을 간과했다는 점을 지적하였다. Jarvis는 학습이 단순한 지식, 기술, 태도의 습득 경험인 것이 아닌 자아를 형성하고 재구성하는 과정(정민승, 2010: 136-137)이기 때문에 학습은 사회적 상황이 고려된 과정이라는 점과 일상에서의 학습을 강조한 바 있다.

이상 살펴본 바와 같이, 성인기 학습 활동은 생활 세계의 맥락에서 다양하게 접근되고 논의되고 있다. 성인기 학습 활동의 실증적 연구는 담론의 수준을 넘어 학습의 실천적 의미와 가치를 생산하고 있다. 김한별(2008: 22)의 경우 “경험 획득과 축적은 개인이 사회적으로 처할 수 있는 삶의 공간”에서 발생함과 동시에 어떠한 상황과 맥락이냐에 따라 다르게 해석될 수 있다고 보았다. 이는 경험된 것이 단지 정형화된 학습에 의존하는 것이 아니라 환경적 요인에 따라 다양한 관점으로 인식되고 있음을 보여주는 것이다(김형식 외, 2009). 아울러 이희수 외(2010)는 성인학습자의 학습 과정이 지극히 개인적 발달 과정에 치중되어 학습 과정의 사회적 맥락이 제대로 고려되지 못하고 있다는 한계를 지적한 바 있다.

향후 성인 학습자의 경험이 생활 세계의 상황적 맥락에 따라 어떠한 학습의 의미와 가치를 생산해 내는지에 진전된 탐색을 필요로 한다. 구체적으로 성인기 학습 활동의 실천 단위의 요인들이 어떻게 학습자의 경험과 연계되고 있는지, 이 때 발생하는 학습 활동의 성격과 특성은 무엇인지에 대한 실증적 연구로 논의가 확장될 필요가 있다. 성인들의 신념이나 가치, 목표 등이 어떠한 학습 활동과 실천 과정을 거쳐 의미를 생

산해 가는지 이 연구에서 해결해야 할 과제이다.

## (2) 사회적 실천과 성인학습

학습과 실천은 불가분의 관계이다. 학습은 일상생활과 동떨어진 것이 아닌 배운 것을 생활 세계에서 실천하고 공유할 때 그 의미가 있다(정은수, 2005). 실천이 구성원들끼리 공유하는 학습의 역사라고 본다면, 학습 활동은 사회적 실천의 원동력이다(Wenger, 1998). 사회적 실천은 삶의 가치를 높이는 실천과 활동 행위이기도 한데, 이 때의 사회적 실천은 인간이 살아가는 최고의 목표인 행복을 위해 사회의 제도 안에서 구성원들이 함께 공존하는 행위로 이해한다(박미숙, 2016).

Wenger(1998: 80-83)는 아는 것과 행동하는 것을 동시에 실현하는 전인적 실천으로써 사회적 실천을 보았다. 그는 실천을 역사적이고 사회적인 맥락의 사회적 실천으로 보고 명시적 부분과 암묵적 부분 모두를 포함하는 실천을 강조했다. 실천은 이론과 실제 간의 상호 작용 하에 실천공동체의 공간에서 일어나며, 실천공동체의 존재는 구성원들이 상호 경험해 가는 학습의 과정에 기반을 둔다고 보았다. 실천공동체는 지식으로 전환되는 장이면서 동시에 구성원들이 상호 호혜적으로 경험하는 학습의 과정이기도 한 것이다. 그는 “합법적 주변 참여”로서 전통적인 도제 개념을 설명하며 공동체 참여를 통한 일상에서의 실천적 학습을 강조하기도 했다. 실천적 학습이란 실천 행위에 초점을 맞춘 학습공동체를 구성함으로써 학습 자체를 참여의 과정으로 보는 것이다. 그는 실천의 속성으로 변화와 학습을 보았고 사회적 실천은 끊임없이 공유되는 상호 작용 속에서 재생산된다고 보았다.

사회적 실천에 관심을 보인 학자 중 MacIntyre(1984: 187)는 “덕(Virtue)”이라는 개념을 제시하고 이 개념의 핵심으로 사회적 실천을 보았다. 그는 공동체 구성원 간의 협동 활동을 강조하며, 실천은 협동적인 인간 활동의 탁월성 기준에 도달하려고 노력하는 과정에서 내재된 선이 실현되는 것이라고 하였다. 그에게 사회적 실천이란 내재적 가치를

부여 받은 과업을 수행하기 위한 학습자의 협동 학습으로 이해되었다. 영국의 철학자 Hirst는 MacIntyre의 덕의 가치를 강조하지는 않았지만 좋은 삶을 영위하기 위해서는 이론적 교과나 이론적 이성에 근거한 것이 아닌 사회적 실천의 구체적이고 실질적인 복합 요소를 강조하였다. 실천적 이성에 입각한 사회적 실천은 “지식, 신념, 판단, 성공의 기준, 원리, 기술, 성향, 감정 등의 요소들의 복합체”이며 이를 실천하기 위한 입문으로서 교육을 이해했다(Hirst, 1999: 127).

Marx는 실천을 생활 실천의 개념에서 논의하며 관념론과 대립되는 실천관을 강조했다. 그는 실천 행위의 가장 기초적인 단위로 생활 실천을 놓았다. 생활 실천은 생활 세계에서 눈으로 보고 손으로 만지는 것 등 목적을 가지고 객관적 대상에게 행하는 인간의 활동이다. 그는 농사를 짓고, 어로 작업을 하고 일정한 생산 도구로 물품을 얻는 생산 활동 이외에도 문화·예술·교육·정치·사회 모든 활동 등을 실천 활동으로 보았다. 특히 육체노동자나 정신노동자 구분 없이 사회생활을 하나의 전일체로 보았다. 그의 실천론은 인식과 실천을 학습과 연결하였다는 점에서 주목할 필요가 있다. 그에게 사회적 실천은 “생산 실천을 토대로 한 모든 사회적 활동”이다. 그는 변혁하는 실천에 참가해야 지식을 얻을 수 있다고 보았고 그 과정을 일종의 학습 과정으로 인식했다. 실천은 인식의 원천임과 동시에 인식 발전의 동력이기도 했다. 그에게 실천과 인식의 관계는 “인식하기 위하여 실천하는 것이 아니라 실천하기 위하여 인식을 발전시키는 것으로 실천을 인식의 우위로 보았다. 이를 입증하는 예로, ‘오랜 어부는 배에 앉아서도 물 밑에 고기떼가 많은지 적은지를 알 수 있으며, 마찬가지로 사냥꾼은 야수의 눈에 반사되는 빛을 보고 멧돼지의 눈인지, 여우의 눈인지 판단할 수 있다’고 했다. 그들에게 지식은 실천을 통해 얻은 인식과 지혜에 해당되었다(한수영 외, 1989: 221-224).

실천을 학습의 과정으로 파악하는 논의는 실천이 일어나는 생활 세계의 광범위한 경험을 학습 활동으로 재구성하는 것이기에, 성인학습에 기반한 사회적 실천에 대한 실증적 연구의 필요성을 부각시킨다. 성인학습 활동에 대한 경험과 학습은 생활 세계에서의 사회적 실천성을 강조하고



있다(김희선, 2005). 성인이 학습한다는 것은 단순히 글자를 알고 해득하는 것이 아닌 글자 속에 함축된 사회를 인식하는 것이다. 학습을 통하여 기존의 인식과 판단이 새로운 관점으로 전환되는 것, 즉, 기존의 부당한 사회적 억압을 점차적으로 인식해 감으로써 사회의 변혁과 해방을 지향해 가는 것, 그것이 바로 사회적 실천을 통한 해방의 의미이다. 비판적 성인학습의 관점에서 성인학습의 목적을 해방에 두는 것과 같은 맥락이다. 사회적 실천은 성인학습의 비판적 관점에서 새로운 경험을 추동하는 학습과정으로 볼 수 있다.

사회적 실천은 파편화된 지식이 아닌 생활 세계 속에서의 총체적 실천으로 재구성될 때 그 의미가 부각된다. 강수택(2000)은 사회적 실천과 성인학습의 연계가 삶의 생활 속에서 존재할 때 학습의 경험이 공유될 수 있고, 공고한 연대감이 형성됨에 따라 사회운동 세력의 기반이 된다고 주장하기도 했다.

이러한 주장은 삶에서의 단순한 경험과 학습이 주는 고정태에서 벗어나 성인학습이 진정으로 추구해야 할 본질이 무엇인가에 대한 문제를 제기한다. 자신의 삶에 대한 비판적 성찰과 의식화가 삶의 변화를 가져온다는 전제는 학습을 통한 사회적 실천성을 담보할 때 가능하기 때문이다. 학습 활동은 개인의 전 생애 발달 단계에 걸쳐 모든 생활 영역에서 발견되기에 학습자의 삶의 변화를 유도하는 사회적 실천에 주목할 필요가 있다.

그러나 비판적 성찰과 이에 수반하는 관점의 변화가 사회 구조의 모순이나 불합리성을 극복하려는 사회적 실천 행위로 연결되었는가에 대한 질문에는, 아직은 사회의 지배담론 안에 머무르고 있다는 지적이 있다(김한별, 2006: 39). 같은 문제의식으로 장원순(2003)은 사회적 관행을 사회적 실천의 한 표현체로 보고 잘못된 사회적 관행을 변화시키기 위한 교육방법으로 네 가지를 제안하기도 했다. 첫째는 문제제기 단계, 둘째는 문제시된 사회적 관행에 대한 다각적 분석, 셋째는 비판과 대안적 행위 방식을 모색하기 위한 담론 형성, 넷째, 대안적 행위 방식을 실천하기 위한 다각적 접근이다. 이러한 문제 제기는 성인학습의 지향성에 있어 주

요한 논점을 제기하고 있다. 사회적 실천의 의미가 지배 이데올로기에 저항하는 비판적 인식이라는 측면에서 성인학습의 방향성에 대한 일정한 설명력을 갖는다.

성인학습과 사회적 실천에 대한 여러 조사는 반복적으로 확인되었다. 장진혜(2017)는 일상에서 경험하는 해체모니에 대한 인식과 실천에 대해 일정한 설명을 시도하였다. 장진혜는 다문화교육에서 비판적 인식과 사회적 실천력을 강조하며 권력과 구조의 불평등, 차별과 편견의 인식, 인식에 대한 비판과 성찰이 이루어져야 하며 변혁적 측면에서 모두에게 공평한 기회를 제공해야 한다고 주장했다.

김민호(2003: 25)는 사회운동 속의 성인학습을 “사회운동을 위한 성인 학습”, “성인학습을 위한 사회운동” 그리고 “사회운동 속의 성인학습”으로 분류하였다. 그는 성인학습이 사회적 실천의 장으로서 또 하나의 학습의 장이 될 수 있음을 강조했다.

박상준(2002)은 시민교육에서 학습과 실천의 균형을 강조하며 ‘사고와 행위의 일치’, ‘지식과 실천의 일치’를 가정하였다. 훌륭한 시민을 양성하기 위해서는 실제의 삶에서 사회적 행위와 규칙을 체험하고 연습할 수 있는 행위의 교육을 제고해야 하며 이러한 행위와 규칙에 대한 반성적 사고를 자극하는 토론 프로그램을 강조하기도 했다.

그러나 위의 논의는 사회적 실천에 대한 당위적 설명이 강조된 반면, 학습자 개인의 활동이 사회 변화를 어떻게 추동하고 상호 영향을 주고받았는지 사회 구조적인 요인과 실천 행위들을 파악하기에는 어려운 점이 있다. Schatzki(1996: 91)는 실천을 삶의 관점에서 파악한 ‘행위 한다’라는 동사와 ‘삶의 형식’이라는 명사의 구체적 예시를 통해 실천 행위를 설명했지만 행위와 삶의 형식이 생활 세계에서 구조적으로 결합하는 점에서 구체적인 실증의 사례로 보기는 어렵다. 학습자 개인의 변화를 넘어 사회의 변화를 추동하는 사회적 실천에 주목하는 보다 많은 실증적 연구가 진행될 필요가 있다.

삶과 괴리된 지식에 머무는 성인학습 현실은 학습자와 생활 세계가 갖고 있는 무한한 잠재력과 창의성 발휘의 기회를 차단할 수 있다. 텍스트

에 함몰되는 지식은 과편화된 학문이 될 가능성이 높기 때문이다. 사회적 실천성과 학습 활동과의 유기적 관계는 학습자와 생활 세계를 중심으로 깊이 탐색할 필요가 있다.

## 2. 80년대 이후 사회운동 이해

### 1) 사회운동의 양상

#### (1) 민주화운동과 노동운동

70년대부터 꾸준히 제기되어 온 민주화에 대한 열망은 80년 서울의 봄과 5월 광주항쟁으로 인해 분출되었다. 노동자, 농민, 도시 빈민 등 민중을 중심으로 변혁운동을 하던 학생 운동권들은 80년 서울의 봄과 광주 민주항쟁을 경험하면서 ‘반독재 민주화 투쟁’과 ‘반미 자주화 투쟁’으로 그들의 운동 노선을 발전시켰다. 광주 항쟁이라는 엄청난 역사적 경험은 변혁운동의 목적을 전환하게 하는 전기로 작용했다(김민호, 1988). 이 시기의 대학가 분위기는 맑스 레닌주의 사상과 급진적 해방주의 관련 서적 등 의식화 이념과 논쟁이 주류를 이루었다.

대학가 서점은 해방신학, 종속이론, 맑스·레닌의 사상과 일본 급진좌파 이론가들의 번역서로 덮였고, 해방과 분단, 대한민국 정부수립을 극렬하게 매도하는 시각이 대두하기 시작하였다. “더불어 사는 사회” 건설을 위한 방법론으로 종속 이론과 해방 신학이 유행하였으며, 의식화 교육을 통해 체 게바라와 모택동의 전술을 습득했고, 이승만의 건국과 농지개혁을 극렬히 비난하는 소설 「태백산맥」이 베스트셀러로 부상하기도 했다(함인희, 2002: 238).

학생운동은 독서 토론 등 소모임을 통해 의식적 투쟁으로 발전하면서,

학생운동 출신 활동가들의 반미, 반독재의 운동노선은 노동자들을 위한 노동운동에 대한 지원투쟁으로서 “현장 투신”을 당연한 과제로 보았다(김기식, 1997). 그들은 학생의 신분을 숨기고 구로, 인천, 안양, 성남 등에 집단적으로 위장 취업해 노동자의 삶을 선택하였다. 그 당시 학생운동 출신들의 노동 현장 투신은 다음과 같았다.

1980년대 학생 운동가들이 얼마나 노동현장에 투신했는지 그 수치는 정확하게 알 수 없다. 다만 송호근<sup>11)</sup>은 “1987년을 전후로 인천지역에 약 1천여 명, 부천지역에 약 200여 명이었다”고 밝히고 있다. 또 「신동아<sup>12)</sup>」에서는 1980년 5.17이후 1983년 대학자율화조치 이전까지 제적당한 1,363명의 상당수가 노동현장에 참여해 1987년까지 경인지역에서 활동하였다고 밝히고 있다. 이 외에도 「월간중앙<sup>13)</sup>」에서는 노동현장에 참여한 학생 운동가들이 전국적으로 약 1만 여명 정도로 추산하기도 했다(유경순, 2012; 104).

당시 인천을 비롯한 수도권지역에 약 3천여 명 정도가 있었고, 그 대부분은 1-2년 활동을 하다가 학생운동이나 정파적 서클운동조직에 들어가 활동하였다. 그러나 약 1/3 이하 정도가 장기적인 전망을 가지고 현장에 뿌리박는 운동을 전개하였다(임영일, 1997: 58).

노동운동 참여 방식으로는 학생의 신분을 그대로 유지한 채 노동현장 외부에서 참여하는 경우와 학생의 신분을 숨기고 노동자의 삶으로 살기 위한 ‘현장 투신’, ‘존재 이전’의 경우로 구분된다. 유경순(2013: 53)은 전자의 경우를 “수평적인 변화로의 노동운동”이라고 하였고 후자의 경우를 “투신으로서 중산층이자 준지식인인 학생운동 출신 활동가들이 자신의

---

11) 송호근(1991: 352). 한국의 노동정치와 시장. 나남.

12) 1989, 6월호.

13) 1989, 4월호.

사회적 존재를 벗어나 생산직 노동자로 존재를 변화시키는 것”이라고 하였다. 여기서 ‘존재 이전’ 또는 ‘투신’은 이념에 따라 노동자로 존재를 변화시키는 것을 의미한다.

운동권 학생들은 존재 이전을 통하여 노동자의 삶에 접근하였고 그들의 현장 지도는 학내의 비공개 서클이나 야학 조직, 산업선교회 등에 의해 매우 체계적으로 이루어졌다. 학생운동 출신 활동가들의 현장 투신은 매우 당위적이었으며, 특별한 사유가 없는 한 학생운동을 하면서 현장 투신을 하지 않는다는 것은 곧 운동의 포기로 받아들여졌다(김기식, 1997).

학업이 끝나면 당연히 노동현장으로 가야 한다는 경향은 광주 민주화 항쟁 이후 더 짙어졌다. 이러한 점 때문에 80년대 학생운동 출신 활동가들의 집단적 노동 현장 투신<sup>14)</sup>은 80년대 광주항쟁의 경험을 통해 변혁의 주체로 민중·노동자들을 세우는데 주목하였다(유경순, 2013).

“대학 입학-서클 활동(야학활동)-학생운동(자퇴와 수배 및 구속)-현장 투신이라는 일련의 과정은 대다수 학생운동 출신 활동가들이 노동운동가가 되기 위해 겪어야 했던 통과 의례와도 같은 것이었다(송미성b, 2010). 노동운동을 하겠다는 결심은 ‘현장 투신’이라는 실천적 행위를 통해 구체화되었다. 학생운동 출신 활동가들은 운동적인 삶, 즉 전업 활동가가 되기 위해 자신의 존재를 대학생에서 노동자로 전이시키며 공장으로 들어갔다.

학생운동 출신의 현장이전은 대다수 비밀리에 진행되었고 경찰에 체포되는 경우에만 노출된 숫자로 집계가 되었기에, 보고된 현장 투신 현황은 자료마다 약간의 차이가 있다. 그러나 확실한 것은 서울지역의 구로공단, 안양, 인천 등의 수도권에 공업 단지가 위치해 있었기에 상당수의 학생운동 출신 활동가들이 서울 근교 공업 단지를 중심으로 현장에 진입하였다는 것과 위장 취업한 노동 현장을 중심으로 노동자들을 조직하였던 것으로 추정된다(은수미, 2005). 학생운동 출신 활동가들은 노동 현장

---

14) 학생운동 출신 노동자들의 현장 투신 현황은 1985년 6월 160명, 1985년 7월 198명, 1985년 12월 302명, 1986년 699명, 1989년 6월 1,363명으로 보고되고 있다(유경순, 2005: 14).

에서 노동자들을 대상으로 소그룹을 조직하기도 하고 학습을 통한 의식 변화를 위해 노력하면서 동시에 노동자 파업투쟁을 지원하는 모습도 보였다. 노동 현장의 학생들은 노동자들의 권리를 인식시키고 찾게 함으로써 인간에 대한 권리와 대우를 일깨우는 역할을 하였다.

노동자들의 권리와 노동조합을 결성하는 과정은 기존 노동운동에 활력소가 되었고 학생 출신뿐만 아니라 노동운동 출신(노출) 활동가들의 활동에도 많은 자극이 되었다. 학생들의 노동 활동은 노동자들에게는 신선하게 다가갔고 그들이 몰랐던 노동법에 대한 인식과 부당 권력에 대항하는 방법은 노동 현장에 새로운 활력을 부여하였다. 학생들은 노동 이슈에 대한 관심을 제고하면서 자신들의 이해와 권리를 정치적으로 강하게 표출하고자 하는 욕구를 갖게 됐다.

그러나 개인적 차원에서 현장에 투신한 학생운동 출신 활동가의 삶이 모두 성공적인 것은 아니었다. 오히려 많은 학생 출신들은 현장 활동에 적응하지 못하고 이탈하였다(김기식, 1997). 노동 환경에 적응하는 학생들이 있었던 반면, 학생 출신의 노동자 신분은 현장에서 발각되는 경우도 있었고 현실과 이론 사이의 괴리로 인한 정체성의 모호함으로 스스로 현장에서 나오는 경우도 있었다. 거기에 노동운동을 탄압하기 위한 불법 행위를 자행한 전두환 정권의 공권력 행사<sup>15)</sup>는 학생들의 현장 이탈을 강제하였다.

다수의 학생운동 출신 활동가들이 노동현장 밖으로 밀려난 것에 대해 활동가들의 “급진성”, “관념성”, “조급성”에 대한 비판도 있다(이목희 외, 1985: 204-206). 이는 학생 출신들이 대학생에서 노동자로 스스로의 존재를 변화시키고 적응하는 것이 매우 어려운 과정이었다는 것을 의미한다.

---

15) “노동부는 노동현장으로 이전한 학생운동 출신의 활동가들을 불순분자로 간주하여 블랙리스트를 만들어 단위 사업장에 배포하고 구속하기까지 하였다. 1987년 들어 정부는 6.29선언 이전까지 43명, 6.29 이후 9월 2일까지 37명 등 모두 80명의 현장 활동가를 구속했고, 노사분규와 관련하여 6.29 이후 9월 8일까지 모두 2,618명을 연행하여 이 중 388명을 구속하였다. 이 외에도 민주노조 운동의 선진적인 개별주체들에 대해 경찰은 납치·감금·협박·집단폭행 등을 저질렀고 직업적 강패를 동원하기도 했다”(김영수, 2007: 66-67).

또한 현장 노동자와의 관계 형성에 있어 스스로의 정체성에 대한 혼란과 한계를 드러냈다는 의미도 된다.

이 시기의 노동운동이 매우 이론적이고 관념적이며 민중과 격리되었다는 지적과 논쟁은 노동운동의 변화를 초래했다(김원, 1999). 노동운동은 1985년 6월의 구로동맹 파업으로 급격한 방향 전환을 맞는다. 정부는 학생운동 및 노동운동을 공식적으로 반국가 세력으로 규정하고 폭력적인 탄압을 강화했다(유경순, 2000). 상당수 학생운동 출신의 활동가들이 현장을 이탈하기 시작하였고, 현장에 남아 있는 활동가들은 자신의 정체성을 학생운동보다는 노동운동에 두었다(은수미, 2005). 1980년대 학생운동에 대한 특징을 다음과 같이 정리할 수 있다.

1980년대 학생운동의 이념적 지향은 1970년대의 억압된 노동자, 농민, 그리고 민중에 대한 기억과 노동운동과 학생운동의 연대라는 경험을 재해석함으로써 만들어졌다(김원, 1999: 131).

1987년 6월 민주항쟁이후 활동가들의 현장 투신은 점진적으로 축소되다가 90년대에 이르러서 급속히 감소하였다. 이러한 현상은 당시의 정치·사회적 환경의 변화인 동구 사회권의 몰락에 따른 이데올로기의 전반적 회의를 가져다 준 변화였으며, 민주화 항쟁 이후 본격화된 시민사회의 등장으로 사회운동 영역이 확장된 현실을 반영하는 것이었다. 이를 계기로 민주화 운동내의 온건 개혁주의자들은 시민사회운동을 주창하는데, 이러한 노선은 언론의 호응을 받으며 80년대의 급진 사회운동을 시민운동으로 대체하는 결과를 낳게 했다. 시대적 흐름에 따라 학생운동 출신 활동가들은 새로운 사회운동으로서의 시민운동에 눈을 뜨며 현장 활동가로서 대안적 사회운동을 적극적으로 주도하기 시작했다.

## (2) 시민운동과 지역운동

1990년대를 전후해 한국의 사회운동은 크게 민중운동과 시민운동으로 분화하였다(김정훈, 2012; 김창엽 외, 2006; 성낙돈, 2001). “민중운동은 계급적 라인으로 구획된 사회운동으로, 시민운동은 민주화를 전후해 새로운 내용과 형태로 전환 혹은 형성된 운동”(정병기, 2013: 18)으로 구분되기도 한다. 민중운동의 맥락 또한 1980년대 중반을 중심으로 이전의 민중론과 구분되기도 한다(이황직, 2004). 동구 사회주의권의 몰락으로 인한 기존의 노동운동과 민중운동의 세력 약화는 새로운 가치를 공유하는 시민운동에 대한 움직임이 시작된 계기가 되었다.

1990년대 초반 시민운동은 경제정의실천연합(경실련)의 활동을 필두로 운동의 주체가 ‘민중’에서 ‘시민’으로 전환되었다. 토지공개념, 금융실명제 등 시민의 생활과 밀접한 사안들이 시민의 요구에 의해 제도화되었다(이황직, 2004). 경실련의 등장은 한국의 시민사회가 민중운동과 시민운동, 변혁운동과 개량운동, 구사회운동과 신사회운동<sup>16)</sup>, 진보 노선과 개혁 노선의 분화를 예고했다”(정상호, 2007). 경실련 출범 이후 환경운동, 여성운동, 평화운동 등 다양한 영역에서 새롭게 팽창하는 시민운동 단체의 활동은 “사회적 약자에 대한 관심의 형태”로 표출되었다(조대엽, 2002: 266). 시민운동과 민중운동간의 호혜적 입장과 대립적 입장이 공존하는 가운데, 참여연대의 창립은 이른바 “진보적 사회운동의 중추 세력”으로 시민운동이 변모하게 된 계기가 되었다(이황직, 2004: 96).

당시 민중운동에 대한 새로운 대안을 찾으려고 했던 활동가들에게 새로운 사회운동은 반독재, 반민주로 모든 것을 해결할 수 없다는 자각으로 인해 다양한 영역의 운동방식을 수용했다. 반전평화운동, 환경운동, 여성운동, 소수자운동 등 다양한 관심들의 목소리가 터져 나오고, 운동의

---

16) 신사회운동은 여러 측면에서 다양하게 논의되고 있다. 운동의 주체와 이슈, 가치 등의 관점에서는 “미국을 배경으로 한 자원동원적 접근(Resource-Mobilization Approach)과 유럽에서 제기된 정체 지향적 접근(Identity-Oriented Approach)의 두 가지 축”이다(박민정, 1998: 14). 그러나 한국의 시민운동은 “국가 혹은 정당에 대한 영향력의 정치를 구사한다는 점”(정병기, 2013: 27)에서 서구의 신사회운동과 다르다고 보는 견해도 있다. 한편에서는 “신사회운동은 구사회운동인 노동운동에 비해 관심영역을 가치와 생활양식 등 문화 영역에 두기 때문에 기본적으로 시민사회로부터 출현하였다”고 하는 주장도 있다(윤준서, 2002: 13).



규범과 방식도 민주화, 다원화되어야 한다는 주장이 설득력을 얻기 시작했다(이황직, 2004).

80년대 민중운동과 90년대 시민운동의 차이점은 운동의 목표와 가치, 운동 방식, 참여 주체의 변화의 관점에서 논의된다(정상호, 2007). 80년대는 국가의 변혁을 위한 운동인 반면, 90년대는 국민의 삶과 직결된 생활 중심의 과제에서 차이가 있었다. 80년대의 경우 이념 지향적, 폭력적 저항 방식인 반면, 90년대는 시민들의 참여를 전제로 한 제도적 접근이다. 80년대는 참여 주체가 기존 민중이라고 불리는 노동자, 농민 등이 주였다면 90년대는 신 중간계급으로의 전환이 있었다.

시민운동과 민중운동을 두 영역으로 분화하여 보는 시각 외에 각 운동이 상호 호혜적일 수 있다는 연계적 관점도 있다(이황직, 2004). 이러한 시각은 시민사회의 영역을 민중운동의 계급적 영역으로까지 넓히는 것이며, 민중운동 측면에서도 시민사회의 비 계급적 영역을 포괄하는 광의의 개념으로 보는 것이다(장동식, 1994).

구은정(2008)은 민중운동과 시민운동을 구분하는 이분법적인 틀로는 사회운동 활동가들의 생애 과정을 담아낼 수 없다는 주장을 한다. 양쪽 모두 사회 변화 추동을 모색하는 과정일 뿐이지 민중운동과 시민운동은 이분법으로 해석되지 않는다는 것이다. 시민운동과 민중운동을 단절된 개념으로 보는 것이 아닌 시민운동을 민중운동의 계승과 심화의 과정으로 해석하는 관점과 맥을 같이 한다.

80년대 후반, 90년대에 시민운동과 시민운동 담론이 급격히 부상한 이유는 80년대는 민주화 투쟁이 가장 큰 이슈였기에 모든 정치적, 경제적 이슈가 독재 권력의 문제로 단일화 되어 수렴될 수 있었다. 그러나 87년 민주화 이후에는 이러한 쟁점과 갈등들이 하나의 쟁점으로 환원되지 않고, 각기 다원화된 사회 문제와 상대적 자율성을 갖는 문제로 대두되었다(박형준, 2001). ‘새로운 사회운동’의 배경과 특성은 다음과 같이 기술되었다.

새로운 사회운동은 저 밑바닥에서부터, 사람들의 가장 가까운 삶의 체험의 공간에서부터, 자발적으로 그러나 구조 안에 생생하게 살아있는 연결망을 통해 더불어 저항과 대안의 잠재력을 찾아내고 꾸며내고 만들어내는, 그리고 그 과정과 목표가 하나가 되는 운동이다(정유성, 1995: 38-39).

새로운 사회운동이 부상되는 가운데 기존의 빈민운동과 주민운동은 지역운동이라는 큰 틀로 통합되어 들어가야 한다는 목소리가 부상하기 시작했다(장동식, 1994). 시민사회가 포괄하는 운동은 지역에서 발생하는 문제를 중심으로 한 생활 정치라는 의미에서였다. 그들의 주장은 문제의 발생이 지역에 있고 그 문제의 해결책 또한 지역에 있다는 것을 강조하는 것이다.

박민정(1998)은 지방화가 시작되는 시점에서 한국 사회의 지역운동 양상에 변화가 왔다고 주장한다. 1987년 이후 민주화의 열기가 고조되면서 시민사회 다양한 영역에서 여러 의견이 표출되기 시작하였고, 더불어 지역 주민들도 자신의 권리와 이익을 적극적으로 요구하는 사회운동의 주체로 급성장하였다는 것에 주목하였다. 시기적으로 초기 지역운동이라고 할 수 있는 주민운동은 저항운동의 성격에서 점차 지역 개발과 관련된 문제들, 나아가 지역 행정의 주요 문제들로 지역운동의 논제가 변화하기 시작하였다.

노동운동에 참여했던 활동가들은 변화하는 한국 사회와 세계의 민주화 흐름에 맞춰 그들의 활동 대상과 영역을 지역으로 전환할 수밖에 없었다. 1990년대 전후 확산된 지방화 분위기는 민주시민사회 출현과 더불어 지역에 대한 관심을 높이게 하는 동기로 작용하며 점차 지역운동에 관한 논의로 전개되었다. 1987년 민주화 열기와 함께 1991년 실시된 지방자치 제도는 그들을 현장중심 활동의 풀뿌리 지역활동가로 노선을 전환하게 하는 촉매제로 작용하였다. 그간 그들이 고민했던 사회 전반의 부조리와 불합리성은 지역시민운동 차원에서 문제로 제기되었고 충분한 논의와 분석과정을 거쳐 지역에서 풀어가게 했다.

그들은 국가 민주화를 위한 그간의 다양한 운동시도가 여전히 ‘위에서 아래로’ 계몽중심이었다는 것을 인식하고 대중의 참여를 기초로 대중의 일상과 삶의 영역으로 들어가야 한다는 의식을 가졌다. 아래로부터 위로의 주체 형성은 대중들의 삶속에서 시작되어야 하며, 그러한 공간은 ‘지역’이어야 한다는 대안적 사회운동으로서의 지역운동이었다.

신자유주의 세계화와 생태 위기에 대한 사회운동 대안 모색의 구체적인 발현 지점으로 제기하는 것이 바로 ‘지역’ 현장에서의 사회운동이다. 사회운동 관점에서의 ‘지역 현장’은 정주 공간이나 주소지에 근거한 생활공간을 기준으로 하는 것이 아니다. ‘공간’을 말하되, ‘내용과 관계’의 문제를 말하는 것이다. 생산과 재생산의 영역에서 구체적인 계급투쟁이 발생하는 공간으로서 ‘지역’, 그리고 ‘지역’에서의 반자본주의적 운동 주체의 형성 및 연대를 형성하기 위한 ‘지역운동’이다(최준영, 2007: 5).

사회운동의 역사적인 측면에서, 빈민 선교는 도시 빈민 밀집 지역의 주민들 중심으로 진행된 지역주민운동으로 볼 수 있다. 가난한 이들에 대한 사회적 관심의 출발로 시작된 지역주민운동은 도시빈민운동으로서 1990년대 이후까지 그 활동을 지속하였다. 주민운동은 주민의 조직화된 힘으로 행동하는 운동임을 강조한다. 주민조직화운동이 빈민지역주민운동으로서 갖는 한계에 대한 논쟁<sup>17)</sup>은 있으나 주민 스스로의 힘으로 지역을 변화시킨다는 측면에서 사회 변화 담론을 담는 지역 운동으로 볼 수 있다. 빈민 선교의 주민 조직화 운동은 지역 문제의 중심에는 지역주민이 해결주체이며 모든 권력은 주민으로부터 나온다는 민주성을 강조하고 있다.

---

17) 빈민 지역의 주민운동이 사회변혁운동인가 지역운동인가 라는 논쟁을 보면, 빈민지역 주민운동이 사회변혁운동의 성격을 가져야 한다는 주장은 당위적이지만 매우 관념적이어서 실현가능성이 없다는 비판을 받고 있다. 그렇다고 빈민지역의 주민운동을 지역운동으로 본다면 조직의 지속성은 확보될 수 있으나 합법 공간이 가지는 한계가 명확하고 개량적일 수밖에 없다는 비판에 놓이게 된다(슈아, 2012).

1990년대의 지역운동은 70, 80년대의 운동과 달리 시민사회운동이 추진하는 다양한 영역의 운동으로 전개되었다. 환경, 여성, 교육, 사회복지, 인권, 소비자 문제와 같이 운동의 다양화, 다원화가 이루어졌다. 노동자의 삶을 통하여 사회를 개혁하고자 했던 활동가들의 실천은 지역이라는 생활 세계와 일상 공간으로 들어왔다. 그들은 불평등한 지배관계의 이데올로기에 고착하지 않고 지역이라는 구체적인 생활세계의 터전에서 다시 시작했다. 그들이 전개하고자 했던 지역운동은 시민사회 터전위에서 지역주민들을 위한 학습 활동이 기본이 되었다.

90년대 이후 도시의 개념은 지역공동체의 삶이 깃드는 곳으로 인식되었다. 도시가 갖고 있는 다양한 사회 문제, 지역 문제, 가족 문제 등을 지역의 과제로 제기하고 이를 학습하여 주민의 협력으로 지역을 만들어 갈 수 있다는 접근이었다. ‘지역 만들기’ 또는 ‘마을 만들기’ 라는 이름으로 부상한 이 운동은 지역주민들의 요구에 따라 풀뿌리 지역 학습공동체 운동으로 더욱 더 구체화되었다.

마을 만들기는 “사람들이 함께 배우는 관계에 의한 자치와 연대의 공동체를 횡적 연결에 의한 주민들의 힘으로 만들어 가는 것”이다(고바야시 분진, 2009; 김성의, 2011: 2에서 재인용). 마을 만들기는 공동체의 의미가 강조된 사회운동으로서 지역의 사회적 자본으로 이해될 수 있다. 마을 공동체 운동은 지속가능한 마을을 형성한다는 목표를 갖고 사회운동의 지속성을 담보하려는 종합적 접근으로 볼 수 있기 때문이다(곽현근, 2013).

사회운동의 관점에서 마을 공동체 운동은 마을의 변화 과정 속에서 대안적 삶을 제시하는데, 아래로부터 삶의 변화와 가치관 전환은 주민의 참여와 실천을 우선으로 한다. 마을 만들기 운동은 학습을 통하여 주민 스스로 마을 공동체의 지향점을 찾는 지역운동이다. 또한 학습과 지역이 연계된 구조 속에서 좋은 지역을 만들기 위해 토대를 만들어 가는 과정이기도 하다. 이러한 맥락에서 90년대 지역운동으로서 마을 만들기는 개인의 성장과 공동체의 성장이 한 지역 안에서 이루어지는 상생의 관계와 운동성에 주목한다.

## 2) 부문별 사회운동의 교육 전개 과정

### (1) 민중교육과 노동교육

80년대의 민중교육은 민중운동의 일환으로 전개된 교육운동으로서 그 사상적 배경에 억압과 소외된 민중이 있었다. 당시의 민중운동은 독재정권에 맞선 피지배계급인 민중을 민주화 운동의 주체로 인식한 변혁운동이었다(정병기, 2013). 1980년대 한국 사회에서 논의된 민중교육은 Freire 이론의 도입으로 민중을 학습의 주체로 세우고자 했다. 1980년대의 민중교육은 독재에 저항하는 여러 구조적인 모순에 저항하기 위한 활동이었다(이운학, 2004; 하승우, 2008).

민중교육의 시작을 열었던 Freire는 “비판적 마르크스주의의 전통에서 교육을 바라보고 대안적 형태의 교육을 모색”하고자 했다(이운학, 2004: 31). 브라질의 교육학자로서 Freire는 브라질 농민들의 생존 현실을 똑바로 이해하고 그것을 변혁시켜가는 과정으로 문해 교육을 바라보았다. 문해 교육은 단순히 글을 익히는 것이 아닌 세상을 인식하기 위한 것으로 억압적 사회 구조에 대한 문제의식을 출발점으로 가졌다(김신일, 1988).

비형식교육 속에 자리 잡고 확대해 온 민중교육은 사회·경제적으로 억압받은 민중들을 대상으로 “사회·정치적 의식화”와 “민중문화의 각성”을 유도하며 비판적 교육으로서의 핵심적 기능을 담당해왔다(유성상, 2010: 37). Freire의 의식화 교육론은 한국 사회의 여러 문제들을 개별적으로 보는 것이 아닌 지배 이데올로기 뿌리를 공유하고 있는 구조적 문제를 보는 것이었다.

민중교육은 민중운동의 현장인 야학과 산업 선교와 같은 특수 선교의 형태에서 실천 지향적으로 이루어졌다. Freire와 Alinsky의 영향을 받은 현장 지향적인 기독교 야학은 독재에 항거하는 학생운동에 이론적 근거와 실천을 제공하였다. 민중교육의 학습 내용과 학습 방식을 보면 일방적으로 가르치고 배우는 교육이 아니라 그들이 처해있는 상황을 기반으

로 그들의 현실을 분석하고 이를 바탕으로 새로운 산지식을 얻게 하는데 있었다. 이는 민중교육의 방식으로서 묻고 답하는 대화를 통해 스스로 학습하고 상호작용을 강조하는 Freire 교육 철학의 영향으로 볼 수 있다.

민중교육 사상으로 소개된 Freire와 도시 지역의 빈민 활동에 영향을 끼친 Alinsky 외에 한국 사회의 자생적 민중교육론은 함석헌과 장일순으로부터 시작했다. 함석헌은 씨올론을 펼치면서 “씨올에게 다가가 씨올과 함께 호흡해야 하고 씨올이 스스로 자신의 바탈(性)을 되찾고 하나가 되도록 민중의 바다로 내려가야 한다”(하승우, 2008: 48)고 주장했다. 여기서의 씨올은 Alinsky와 Freire의 민중의 맥락과 일치한다. 민중이 주체화되는 것이 민중교육의 핵심이라면 함석헌의 씨올은 그 역할을 맡는 핵심이었다. 무위당 장일순도 유교와 가톨릭, 노장사상과 동학사상을 바탕으로 신용협동조합운동, 생활협동조합운동을 벌이며 지역에서의 민중교육 실천자로서 그 역할을 수행하였다.

그들이 주장한 민중은 단지 가르침의 대상이 아닌 스스로 그 힘을 갖고 있는 주체이다. 배우고 가르치는 자는 나뉘는 것이 아닌 상호 학습하는 대등한 관계이며, 민중이 스스로 깨어나야 사회를 변화시킬 수 있다는 관점을 견지한다. 장일순은 교육의 본질이 서로 대화하고 나누는 과정에 있음을 주장했고, 가르치는 자의 역할로 산파의 역할을 규정했다(하승우, 2008). 문제 제기식 교육과 대화 내용을 강조한 Freire의 교육관과 같은 맥락이다. 민중의 주체화를 실천한 함석헌과 장일순의 민중론은 한국적 토양에서 발현될 수 있었다. 이후 함석헌, 장일순의 자생적 민중이론의 유산은 1980년대를 거치면서 맑스 레닌주의의 의식화, 조직화의 영향을 받았다.

한편, 우리나라 역사 속에서의 민중교육은 시대 상황에 따라 저항적 혹은 대안적 성격으로 구현되었다, 민중의 개념은 여러 학자마다 논의와 규정하는 바에 차이가 있다. “근대 자본주의 사회에서 발전 논리의 수혜범위 밖에 놓여 있는 소외된 제 계급의 연합”(한승희, 2001: 82)으로 규정되기도 하고, 정치·사회·경제·문화 전반에 걸쳐 개인적 차원의 “단순히

가난한 자 힘없는 자”가 아닌 “사회적 역사적 구조 속에서 박탈당하고 소외되어 억압당하는 자”이기도 하다(이운학, 2004: 33). 문동환(1985: 103)은 “오랫동안 총체적인 소외와 수탈 가운데서 살아서, 현재로선 정말 아무것도 가진 것이 없는 자를 일컬어 민중”이라고 규정하였다. 그는 과거에 편하게 살았던 지식인이 민중이 될 수 없음을 강조하였는데, 이는 한완상(1985)이 주장한 지식인도 민중이 될 수 있다는 맥락과 서로 주장이 달라 보이지만 한완상의 지식인과 지식기사<sup>18)</sup>를 구분한 맥락에서는 같은 함의를 갖고 있다고 볼 수 있다.

1980년대의 민중교육은 1970년 말 좌경·용공 시비를 거치면서 좀 더 본격적으로 사회 구조적 문제를 직시하였다. 특히 광주 민중항쟁을 거치면서 민중의 현실에 대해 조직적이며 구조적인 접근을 시도하였다. 당시의 민중교육은 피억압자들을 위한 의식화 프로그램 외에, 민중 연극, 민중 시, 민중 미술, 무용 등을 통하여 억압적 현실을 표출하여 민중을 각성시키고 조직하는 민중문화운동으로서 그 의미를 강조했다(김신일, 1988).

민중교육론은 학습과 사회 변혁과의 연계 관점에서 비판적 성인학습담론의 맥락에 있다(김정섭, 1998; 한승희, 2002). 비판적 성인학습론의 핵심이 “학습자 의사소통과 행위자 개인들의 프락시스<sup>19)</sup>”(김정섭, 1998:

---

18) 한완상은 지식인과 지식기사를 다음과 같이 비교하면서 그 차이를 논했다. “지식기사는 민중에게 수신(修身)의 중요성을 역설한다. 수신의 입장에서 민중을 처음부터 무자격자로 규정하든지 미숙한 대중으로 낙인찍어 버린다. 지식기사는 지배세력의 입노릇을 하는 어용적 이론가들이다. 반면에 지식인은 지식기사와 현저히 다르다. 지식인은 대자적 민중으로서 기존 지배질서의 정당성을 날카롭게 따진다. 지식기사와 달리 민중이 부당하게 조종되고 동원되고 억압되는 것을 오히려 일깨워준다. 이를테면 지식인은 지식기사와 마찬가지로 학문에 종사하되 이른바 그 전문성에서 오는 오만과 비현실성에 빠지지 않는다. 이렇게 지식인과 지식기사는 지배자와의 관계에서 서로 다르다”(한완상, 1985: 61-62).

19) “‘프락시스(praxis)’란 말은 ‘practice(실천)’와 ‘axis(축)’가 결합된 말로 어떤 행동과 실천을 하는 데에 일정한 축을 이룬다는 뜻이 있다. 민중에게 이 축을 형성하는 것이 곧 의식화의 중심인데, 프락시스는 관념을 거부하며 지식을 어떤 틀 속에 가둬두는 것도 거부한다. 지식도, 관념도, 체제도 모두가 변형되고 개조될 수밖에 없는 삶의 논리, 그 자체가 ‘프락시스’다.”(허병섭, 2009: 112).

96-97)라고 전제할 때 성인학습에서 이루어지는 실천성과 사회변혁은 불가분의 관계이다. 한승희(2002: 206)는 “민주적 학습공동체의 변혁적 학습”이 “민중지식”을 생산한다고 보았다. 민중이 사회변혁의 주체가 되기 위해서는 실천의 주체인 학습자가 교육 상황의 주체가 되어야 함을 강조했다. 제도 밖의 민중이 교육의 주체로 부각된 점은 비판적 성인학습론의 맥락으로 이해할 수 있다. 가르치고 배우는 일방형의 교육이 아닌 ‘대화’에 의해 주도되는 학습 과정은 비판적 성인학습론의 기본적인 틀이며(김정섭, 1998), 생활 세계에서 실천을 담보하는 주체적 학습이야말로 변혁적 학습임을 증명한다.

교육이론가로서 동시에 교육실천가의 삶을 살았던 허병섭의 사상은 민중교육의 관점에서 성인학습 이론의 정당성을 뒷받침한다. 그가 추구한 ‘인간 해방’은 Freire의 의식화에 영향을 받은 민중 해방의 의미로서, 그의 사상은 비판적 성인학습 이론에서 제기되는 공통된 핵심 요소와 일치한다. 허병섭이 추구한 교육 원리는 학습자와 민중의 관계가 종속되는 것이 아닌 수평적이며 대등한 관계를 강조한다. 그에 의하면 학습자가 중심이 되는 대화와 토론은 민중들로 하여금 “스스로 말하게 하는 것”이다(오혁진, 2013: 87). 허병섭(2009: 123)은 학습의 궁극적 목표를 “사람 됨(Menschwerden) 혹은 자아 됨(becoming of the self)”으로 보았다. 그는 민중교육 방법론의 기본 원칙을 일방적으로 교육자가 제공하는 학습자의 변화에 두지 않고, 삶의 경험을 통해서 스스로 변화의 주체가 되는 “Becoming”에 두었다. 교육과 삶이 고정태가 아닌 끊임없이 변화, 생성되는 가능태라고 할 때, “삶은 끊임없는 “되기(becoming)”의 과정이라는 그의 주장은 교육과 삶이 “되기”의 과정과 밀접한 관련이 있다는 송수진(2013)의 주장을 뒷받침한다.

민중교육의 방법론적 접근은 교수자와 학습자를 분리하지 않고, 민중이 주체가 되는 점, 사회현실의 비판적 시각을 키우는 점 등에서 성인교육의 지향점과 상당한 유사점이 있다. 민중교육에서 주장하는 학습자 중심의 사고와 교육 과정, 교육 방법 등은 성인교육이 지향해야 할 방향과 맞닿아 있다.



한편, 노동교육은 노동자들과 함께 노동자의 조직적인 힘을 기반으로 노동자 중심의 사회관, 역사관을 심는 주체적 교육이다. 80년대 노동교육은 계급적인 노동 의식을 함양하기 위해 노동운동을 기반으로 전개되었다.

한국의 노동운동을 세 개의 시대로 구분한 김인동(1985)은 제1시대를 1920년대부터 조선노동조합전국평의회가 사실상 소멸하는 1953년까지, 제2시대를 1953년부터 1980년까지, 제3시대는 1980년대 이후로 구분하였다. 김인동에 의하면 1980년대는 제3시대의 노동운동기에 속하며 이 시기는 노동자 의식의 질적 고양을 목표로 한 노동교육을 강조하였고 사회변혁 운동의 주체로서 노동자를 인식하였다. 당시 노동교육은 비합법 활동인 노동조합 활동을 통해서 노동자의 권익을 되찾기 위한 목적을 성취하기 위한 교육이었다. 김정일(2006)은 노동교육을 사회변혁운동으로서 노동자의 의식 함양을 위한 교육이면서 동시에 노동조합의 조직적 강화를 위한 수단으로 보았다.

이현경(2009: 23-24)은 노동교육을 세 시기로 구분하여 정리하였다. 첫 번째 시기는 1970년에서 1980년 중반 이전까지 Freire의 교육사상의 영향을 받은 “의식화 교육기”였다. 두 번째 시기는 1980년대 중반부터 1995년 민주노총이 건설되는 시기까지 “변혁이념 교육기”였다. 세 번째 시기는 1995년 이후부터 현재까지 다양한 주제가 체계적이고 전문적으로 행해지는 “주제별 체계적 교육기”였다. 의식화 교육기와 변혁이념 교육기가 교차하는 80년대 노동교육은 Freire의 의식화 교육과 맑스·레닌주의의 사회주의 이론에 영향을 받은 시기이다.

당시의 Freire의 의식화교육은 1970년대 말부터 지배교육에 대한 이론적 비판을 제기하였고 1980년대 ‘페다고지’가 학생운동의 입문서로 사용되면서 제도 교육에 대한 비판적 시각을 정립하게 되었다. 그러나 Freire의 문제 제기식 교육이 갖는 비판적 교육의 가치와 중요성에 비해 실제로는 주입 교육이나 일방적 교육이 이루어지기도 했다(홍은광, 2003). 맑스 사회주의를 중심으로 한 노동교육 또한 이념을 주입하는 일방식 교육으로서 비판을 면하기 어려웠다. 주입식 강의 방식에 대하여 이현경

(2009: 26)은 “교육방법론의 측면에서 일정한 퇴보이며 비민주성의 답습”으로 보았다.

80년대는 노동교육 전면에 학생운동 출신의 광범위한 노동운동 참여가 있었다. 학생들은 원전을 공부했고 매우 교조화된 맑스주의 이론을 접하며 실천을 위해 노동 현장에 투신했다. 레닌 저작은 당대 학생들의 바이블이었고 노동 현장의 실천적 무기였다. 학생들의 대거 노동 현장 투신은 노동운동에 중요한 변화를 가져왔고, 그 결과 노동교육의 질적 변화와 동시에 노동 계급의 운동 주체성을 형성하는데 기여했다. 그들은 노동 현장의 단위 사업장에 투입되어 노동자들을 대상으로 소그룹 활동을 진행했다. 그들은 노동자와 학습 활동을 통해 주체적으로 수행하는 노동자 세력을 만들어가고자 했다. 노동교육을 통한 노동운동의 질적 변혁을 꾀하고자 한 것이다. 그들은 노동자를 지식인 수준의 높은 의식을 갖는 혁명가로 만들어 그들로 하여금 자생적인 확대 재생산 구조를 확립하도록 했다(김인동, 1985). 노동 현실을 타개하기 위해 노동교육의 지향점은 더욱 더 강조되었다.

그러나 학생들은 이념적 확고함에 비해 구체적으로 노동자들을 어떻게 교육하고 조직화해야 하는지 실천적 전략을 알지 못했다. 노동자들을 체계적으로 교육하는데 무지했다는 비판을 면치 못했고 불만 있는 노동자들을 투쟁의 전면으로 내세우는 수단으로 여기는 오류를 범하곤 했다. 먹고 사는 문제가 해결 되지 않은 노동자에게 사회 구조를 보고 의식화하라는 것은 정치적 구호와 깃발로 해결될 수 없는 생계의 문제였다. 노동자의 태생적 한계가 생략되고 이념이 주입되는 교육이었기에 소영웅주의적 투쟁은 계속되었지만 교육의 성과는 적었다. 단기간 내에 노동자가 의식화되어야 한다는 학생 지식인들의 급진주의적 성향도 여기에 한 몫을 더했다는 비판도 있다(김인동, 1985).

김인동(1985)은 노동자들로 하여금 높은 정치의식을 갖게 하기 위해서는 끊임없는 학습과 실천이 병행되어야 하며 그렇지 않다면 현재의 노동운동이 조합주의적, 경제주의적 수준에 머물 수밖에 없다고 했다. 그는 이론과 실천을 결합해가는 과정으로서 학습과 실천을 보았고 이를 노동

운동의 핵심적인 과제로 여겼다.

80년대 노동교육이 진행된 현장은 주로 노동야학, 도시산업선교회, 가톨릭노동청년회, 크리스찬아카데미 등에서였다.

현장 투신의 전 단계로서 실천의 현장이 되었던 노동야학은 80년대 노동자 의식화를 위한 노동교육 현장이었다. 70년대 후반 등장한 노동야학은 검정고시의 보수적 기능에 노동자의 의식화를 더한 노동야학운동이었다. 노동야학은 사회 의식화를 통해 사회 구조에 대한 인식 확장을 한 학생들과 노동의 현장 참여를 주장하는 세력이 만나 확산되었다. 노동야학은 주로 서울의 빈민지역과 공단 지역에 만들어졌다.

노동야학의 형성 과정은 신정동 야학이나 낙골 야학처럼, 생활야학에서 노동야학으로 변화된 경우가 있고, 사당동 야학과 같이, 빈민야학에서 시작해서 노동야학으로 변화된 경우도 있었다. 또 거레터 야학이나 제일교회 형제 야학과 같이, 처음부터 노동 야학으로 시작하여 기존 야학과는 성격을 달리하는 독자적인 흐름을 형성하기도 했다(유경순, 2015: 220-221).

학생들은 야학을 통해 노동자들을 만났고 노동자들은 야학에서 의식화될 수 있었다. 야학이 의식화 교육을 위한 중요한 기지였지만 중등 교육을 받지 못한 노동자에게 일방적으로 의식만을 주입하지 않도록 중등 과정의 지식 또한 제공되었다. 그러나 검정고시가 신분상승을 부추긴다는 학생들의 비판으로 인해 노동야학의 경우 노동자 의식을 강화하는 학습 프로그램이 일반적이었다(유경순, 2015). 당시 야학교육은 “중산층, 특권층의 교육과 다르다는 점, 성인교육과는 다른 청소년교육이란 점, 여성교육이란 점, 비조직 근로자교육이란 점, 교육 전문가들이 하는 교육이 아니라는” 점 등에서 일반 교육과 차별화되었다(기독교학생총연맹, 1985: 124).

당시의 교과내용<sup>20)</sup>은 국어, 영어, 한문, 수학, 신문사설, 국사 등 보통

학교의 교과와 별반 다름없었지만 가르치는 방식과 방법에서는 차이가 있었다. 국어 시간에는 씨알의 소리, 사상계 등을 읽었고, 한문은 신문사설을 이용했으며 국사는 교재를 직접 만들어 사용하기도 했다. 노동야학은 학생들의 현장 투신의 준비 작업으로 인식되었다(유경순, 2012).

학생들로부터 수학한 야학 졸업생들은 학습 소모임을 결성하여 노동현장의 주체 형성을 위한 논의를 지속했고 점차 노동조합 활동을 시작하면서 조합원으로 커갔다. 그러나 노동야학은 학생모집, 교사 확보, 장소의 문제로 활동의 어려움을 겪었고 80년 5.17 이후 본격적으로 외부 탄압이 거세지면서 교사 뿐만 아니라 학생까지도 연행당하는 대대적 탄압을 경험하며 명맥을 유지해갔다.

노동조합 중심의 노동교육은 노동조합 설립 이전의 소그룹 활동과 노동조합 설립 이후의 교육 활동 등으로 구분되는데, 주로 도시산업선교회, 가톨릭노동청년회, 크리스찬아카데미 등에서 실시되었다. 도시산업선교회와 가톨릭노동청년회는 주로 조합원 또는 일반 노동자들이 교육 대상이었고, 크리스찬아카데미는 조합 간부 교육을 시작으로 점차 일반 남녀 노동자, 금속 노동자에 대한 교육으로 확대하였다.

노동조합의 노동교육은 첫째, 조합 민주주의에 대한 기본 지식을 조합원 전체에게 알리는 교육이었다. 둘째, 조합원을 대상으로 한 활동가의 실천을 돕는 교육이었다. 셋째, 노동자에게 사회 구조에 대한 이해를 고양하기 위한 교육이었다. 교육 활동은 노조 신문, 회보 발간, 학습 서클, 강연회, 노동학교<sup>21)</sup>, 노동 강좌 등을 통해 이루어졌다. 일반 조합원 대상

---

20) “당시 공개 야학의 사례를 보면 교과 내용은 야학 일반론, 민중의 구조적 이해, 민중교육론, 민중의 실존적 이해: 지역조사, 노동자 수기, 운영 전반에 관한 기술 습득이다. 수업론은 강의식, 문제 제기식, 대화식, 토론식이었는데 수업론에서 강조한 바는 교육이란 교사와 학생의 상호관계이기에, 교사가 갖는 관념성은 학생들의 생활과 상호 보완되어야 한다는 것과 학생들을 대상화하지 말라는 주지였다”(야학, 1985: 171에 실린 표의 내용을 요약하였음).

21) “노동학교는 프로그램 편성에 각별한 관심을 두었다. 참가자가 스스로 발표하고 표현하는 기회가 많이 주어 노조로서의 소속감을 강조하였다. 일정과 프로그램은 1. 참가자의 자주성을 존중하는 방식이었다. 2. 분임 토의를 노동학교의 본질로 삼았다. 3. 노동학교는 교육적 요소가 중요하기에 강좌나 강연은 필수적이었다. 분과 토의는

의 노동교육은 세 단계로 진행되었다. 첫째, 사회의 전반적 문제를 인식하는 단계, 둘째, 현실의 문제점을 사회·역사적으로 분석하여 노동자로서의 역할을 논의하는 단계, 셋째, 사회 구조 안에서 노동운동의 당위성과 실천적 자세를 확립하는 단계였다(이미숙, 1985).

일반조합원의 학습회(학습 서클)는 단계별 추천 도서와 토론 주제<sup>22)</sup>가 있었다. 1단계는 사회의 문제점을 느낄 수 있는 도서 중심으로 구성되었다. 2단계는 노동자의 문제와 현실의 문제를 역사적 관점에서 파악하고 인간다운 삶을 추구할 수 있는 인식을 확장시켜줄 도서로 구성하였다. 3단계는 노동운동이 자신이 실천할 당면과제임을 느끼고 이를 결심하는 단계로 노동자로서 권리를 찾는 방법을 강조하는 도서였다. 4단계는 의식화된 활동가를 위한 전문도서였다.

노동조합 결성 초기 노동교육은 현장 노동자에게 주요한 영향을 미쳤

---

7-10명으로 구성하고 사회자 및 기록자를 정해두도록 했다. 4. 레크리에이션에는 외부 초청도 좋지만 가급적 노조원의 출연을 권장했다. 5. 문화 행사는 공장 내의 생활이나 사회 문제에 대한 풍자로 이루어졌다. 6. 노동학교의 중심으로서 분과 회의를 개최했다. 분과 편성은 모두가 발언할 수 있도록 참가자를 분석하여 여러 형태의 편성을 고려했다. 7. 노동학교를 마치면 학습 서클에 가입시켜 공부하게 했다”(장명국, 1985: 188-191에 실린 내용을 요약하였음).

22) “1단계-「분노는 포도처럼」, 「상록수」, 「암태도」, 「쌈짓골」, 「객지」, 「우리들 가진 것 비록 적어도」, 「어느 청년 노동자의 삶과 죽음」, 「70년대 현장」, 「어머니」, 「전봉준 전기」, 「들불, 2단계 - 「이야기 한국사」, 「한국노동조합운동사」, 「한국현대사의 재조명」, 「알기 쉬운 오늘의 한국 경제」, 「한국근대사」, 「한국현대사」, 「노동의 역사」, 「세계사편력」, 「한국노동운동사」, 3단계-「노동조합이란 무엇인가」, 「민중현실과 민족운동」, 「일하는 자들을 위한 경제지식」, 「경제사관의 발전구조」, 「노동법 해설」, 「산업재해와 직업병」, 「임금이란 무엇인가」, 「소외된 삶의 뿌리를 찾아서」, 「노동교본, 4단계-「노동법의 역사 및 우리나라 노동법의 생성 과정과 개정 역사들」 등의 추천 도서와 현 노동관계법의 문제점, 구체적 근로 조건과 그 문제점, 현재의 임금 체계는 정당한 것인가? 노동조합의 조직 체제는 민주적으로 운영되는가? 노동조합의 임무와 역할, 단체 협약, 산업재해, 직업병 등의 개선과 해결책, 타국 노동 조건과의 비교 분석, 한국의 현실과 경제 정책에 따른 노동 조건의 변화, 한국노동조합의 조직 내 민주주의 활성화의 구체적 방법, 한국노동운동의 단계와 방향” 등의 토론 주제가 있었다(장명국, 1985: 199-201에 실린 내용을 요약하였음).

다. 노조 교육은 외부 교육, 학습 소모임, 부서장 모임, 분임 모임, 토론 등으로 구성되었다. 특히 교육 활동 중 ‘공동숙박교육’은 노동자로서 느끼는 어려움을 함께 토론하기도 하면서 조합원으로서 노동자간 동지애와 연대감을 갖게 했다. 노조와 노동운동에 관한 교육은 “조합원 활동은 바로 나 자신의 일”임을 인식하게 하는 충분한 계기가 되었다(유경순, 2000: 36). 특히 노동조합은 87년 노동자대투쟁 이후 노동자 대중운동의 폭발적 성장을 가능하게 하였다.

도시산업선교회의 노동교육은 교육 대상과 내용을 크게 세 종류로 구분할 수 있다(한국기독교교회협의회, 1979). 첫째, 공장 내의 평신도 교육, 둘째, 노동운동 지도자 교육, 셋째, 일반 노동자 대상 의식화 교육이다. 첫째 평신도 교육은 예배와 발제·토론 등으로 진행하며 공장 생활과 안식일 문제, 개인과 노동의 존엄성 등의 주제를 다뤘다. 둘째, 지도자교육은 노동자에게 존엄성을 자각하게 하고 그들을 섬기는 일이 예수의 사랑을 실천하는 당위성을 심어주는 교육이었다. 노동법 해설, 노사관계 실무, 단체 교섭, 노동조합 실무, 회의 진행법 등이 있었다. 셋째, 일반 노동자 교육은 노동자로서의 자각과 자신의 문제를 스스로 파악하고 해결해 나갈 수 있는 역량을 키우기 위한 교육이었다. 노동문제와 노동조합에 대한 인식을 제고하고 노동자로서의 자기 권리를 분명히 갖게 하는 교육이었다. 노동 3법 해설, 사례 연구, 노동 문제 등을 가르쳤는데 강사의 주입식 교육이 아닌 서로가 서로를 가르치는 학습자 주도의 방식을 택했다.

가톨릭노동청년회의 노동교육은 생활에서 나타날 수 있는 살아있는 교육을 지향하며 인간 변화, 사회 변화, 환경 변화를 목표로 하였다. 교육의 핵심이 단지 가르치고 배우는 것이 아닌 청년 노동자가 현재 처해 있는 상황을 파악하고 살아있는 지식을 얻도록 하는데 있었다. 따라서 교육의 지침은 첫째, 활동 중심, 둘째, 청년 노동자의 위치 자각을 통한 현 사회에 대한 의식화, 셋째, 공동체 형성, 넷째, 사회 변혁과 지속적인 변화 추구를 위한 교육에 두었다. 주요 교육 내용은 첫째, 가톨릭과 가톨릭 노동청년회에 대한 일반적 과정, 둘째, 노동 과정으로서 노동자와 노동조

함에 대한 인식 확장 및 실무, 셋째, 생활인 교육으로서 우정, 독서, 돈 쓰는 법, 가족생활, 이웃 사랑, 남녀 교제 등이었다(한국가톨릭노동청년회, 1979, 1981).

크리스찬아카데미의 노동교육은 한국 사회의 억압적 구조의 모순을 극복하기 위한 활동 프로그램으로서, 산업, 농촌, 청년, 여성, 교회 등 5개 사회로 나누어 중간 집단 지도자를 주체적 세력으로 양성하고자 했다. 그 중 참다운 노동운동가의 자세 확립을 위해 중요했던 노동교육은 노동조합 간부와 일반 노동자를 대상으로 민주 노동의 가치를 강조했다. 교육 내용은 노동조합에 관한 이론적이며 체계적인 교육으로서, 한국 사회에서 노동조합의 위치와 역할, 간부의 리더십, 노동조합이 갖는 당면 과제, 어용화된 노조의 문제, 조직 분규와 단체 교섭의 문제, 민주적 노동운동의 좌표 설정 등 노동운동의 청사진을 그리기 위한 강의와 특강, 사례 연구 발표 등으로 구성되었다. 강의는 대화 모임으로 연결되었으며 민주화와 노동문제 등의 주제를 통해 당면 노사 갈등의 극복 방안을 모색하고자 하였다. 또한 노동자와 사용자 간의 상호 발전적 노사 교섭의 윤리와 전략을 모색하도록 했다(크리스찬아카데미, 1985; 크리스찬아카데미 아카이브 자료집).

종합하면 80년대의 노동교육은 “변혁 지향적 노동운동의 흐름 속에서 강한 이념적 지향성을 갖는 조직을 발전시키기 위한 교육”이었다(이현경, 2009: 32). 당시 교육은 노동자가 사회변혁의 중심계층이 되기 위한 의식화 과정에 필요한 정통적인 이념과 실천으로서 존재했다.

## (2) 시민교육과 지역교육

1990년대 들어 민주주의 의식이 발달함에 따라 시민사회는 사회 구성주체인 시민들의 주체적 참여가 늘어나기 시작했다. 다양한 시민사회단체가 등장하였고 참여를 기반으로 한 시민들의 목소리가 여러 영역에서 드러나기 시작했다. 자발적이고 주체적인 시민들의 시정 참여는 현실에 대한 비판적 성찰과 반성에서 시작되었고 자유로운 대화와 토론에 대한

긍정적 이해가 확산되었다. 성숙한 시민들의 자율적인 의사 표현과 의사 결정권은 시민사회의 열린 학습을 위해 필요한 조건이었다.

시민교육<sup>23)</sup>은 민주시민으로서의 소양과 책임을 강조했다. 시민사회 터전위에 적용되는 교육들은 지역의 현안을 다루거나 환경적인 이슈 또는 소외된 여성들의 목소리를 높이거나 소비자문제를 환기시키는 등 일상의 사회생활 가운데 드러나는 일들에 관한 것이었다. 시민들을 교육하고 연대를 도모함에 따라 집단의 능력을 일깨우는 역할을 한 것이다. “시민들이 사회에서 발생한 공공의 문제를 해결하려는 행위 그 자체가 교육적인 행동이었고, 그러한 집합적 행위에 참여하는 것이 학습의 과정”이 되었다(최장집, 1995: 17).

시민 사회가 중심이 된 교육은 시민들로 하여금 학교라는 틀 안에서만 교육이 이루어질 수 있다는 고정 관념을 벗게 하였다. 학교를 벗어난 시민사회의 환경과 공간에서도 충분히 학습이 일어날 수 있다는 사회 인식에서의 변화였다. 이러한 변화는 시민사회의 사회운동이 무형식적 및 비형식적 교육 또는 비조직적 및 비정형 학습 과정이라는 인식의 지평을 연 계기가 되었다.

시민교육은 일상성, 경계 넘기, 공유의 관점에서 논의할 수 있다. 우선, 시민교육의 일상성이다. 시민교육의 터전인 시민사회의 배경에는 제도화된 교육 기관의 교육 활동을 넘어 일상의 학습 활동이 존재한다. 시민학습을 사회단체, 도서관, 박물관 등에서의 ‘집단적인 상호작용’으로 본 연구(김민호, 2003)는 언제 어디서나 학습이 가능하다는 무형식 교육으로서 일상의 상호 학습을 강조한 바 있다. 또한 시민교육은 장소와 나이의 제한을 벗어나 언제 어디서든 누구에게나 일어난다는 측면에서 경계 넘

---

23) 우리나라에서 시민교육의 역사는 해방 이후부터 시작했다고 본다. 김민호(2011: 202-206)는 “해방직후 ‘형식적 민주시민’ 수용 단계, 1960, 70년대 권위주의 체제의 ‘국민’형성 단계, 1980년대 저항적 ‘지식인 및 민중’ 의식화 단계, 1980년대 시민사회의 ‘참여적 시민’ 확산단계, 2000년대 ‘지역사회 시민’ 발견단계”로 구분하였다. ”제1기를 1945년 해방 이후 1960년까지의 기간, 제2기를 1960년대 초반 이후 1980년대 중반까지의 기간, 제3기를 1980년대 후반 이후로 구분“하기도 한다(한국교육개발원, 1994: 48-61).



기의 함의를 갖고 있다. 경계를 넘는 학습은 제한 없는 틀 거리에서 학습이 일어난다는 의미이다. 성낙돈(2001)은 시민들의 삶의 문제해결을 도와주는 주요 요소를 관찰 분석한 결과, 학습은 규정화된 학교와 나이라는 제한을 벗어나 언제 어디서나 발생한다는 사실을 밝혔다. 이는 학교, 교과, 학습방법이 갖는 틀 거리를 벗어난 학습 또한 충분한 학습의 가치가 있음을 의미한다. 시민교육은 개인의 학습과 변화에 그치는 것이 아닌, 집단 간의 공유를 통한 상호작용에 의해 이루어진다는 측면 또한 간과해서는 안 될 중요한 함의이다. 지역주민들의 교육 공동체 구현은 개인의 학습이 소비되지 않고 시민들과 공유할 때 가능하다. 양병찬(2009)은 시민단체의 교육 공동체 사례연구에서 주민들이 사회교육을 공유하는 것이야말로 시민운동의 중심적 역할이라는 점을 강조했다.

시민교육은 학교교육과 달리 규정화된 교수·학습 방법에 의해 이루어지는 것이 아닌 학습자 스스로의 관찰과 학습을 통해 시민 사회의 일원이 되어가는 과정이다. 사회 현실을 인식하고 문제를 발견하는 것이 단순히 주입식으로 학습자에게 주어지는 것이 아닌 다양한 학습방법과 논의과정을 통해 스스로를 문제 해결자로 인식해 가는 것이다. 이러한 맥락은 교육 수혜자의 관점, 학교 교육 중심의 교육 담론을 평생학습의 지평에서 이해해야 할 것을 의미한다. 또한 시민교육이 “교육(education)보다는 자기형성(building)”의 개념과 가깝다(조상식, 2009)는 의미로도 해석의 여지가 있다.

김민호는 지역 시민이 가져야 할 자질로서 “지역에 대한 지식, 세계시민과의 공존과 상생을 위한 다중 정체성, 주체성, 연대성, 지역 참여, 역사 의식”을 제안하였다(2011). 사회적 자본과 시민교육간의 관계를 연구한 김태준(2006)은 우리 사회에서 필요한 시민 의식을 생애 능력별로 명시화하고 선진국의 예처럼 시민 의식을 사회적 자본 형성을 위한 주요 요인으로 고려하는 것이 필요하다고 강조하였다.

시민들은 자신이 사회의 일원임을 느낄 때, 시민교육을 삶의 교육으로서 인식하고 사회의 주인으로 거듭난다(김기현, 2010). 하버마스 사상에 기반 하여 시민교육을 해방적 인식, 공론의 장, 학습과정의 맥락에서 볼

때(서용선, 2013), 대화와 토론, 숙고와 논쟁은 일상생활에 내재되어 있는 유의미한 시민교육의 학습 과정이며 시민교육의 방향성을 추동한다고 할 수 있다. 사회변화의 역동적 기체로서의 시민교육은 시민들의 일상생활을 통한 상호 관계 속에서 부단히 일어나며 그러한 능동적 관계는 민주 시민으로서의 상호 학습이 존재함을 증명한다. 시민교육은 어느 한 쪽의 일방적 전달이 아닌 학습자들의 자발적 참여를 통한 사회적 신뢰와 관용을 발현할 수 있도록 모색하는 기체여야 한다.

그러나 여전히 우리나라의 시민 교육에 대한 논의는 불충분하고 앞으로 해결되어야 할 과제와 더불어 한계가 있다는 평가이다. 김창엽(2004)은 시민교육의 실태와 문제점, 지향점에 대한 내용의 축적이 부족한 상황을 문제로 제기하였다. 시민교육을 실행하는 시민사회단체의 경우, 중앙 중심으로 조직을 운영하고 시민교육의 이론 구성, 내용과 방향성에 대한 고민이 부족하다는 비판도 제기되었다. 무엇보다 시민교육에 대한 담론이 없고 시민 참여가 부족하다는 비판이었다(오용호, 2012). 한국 사회의 급속한 성장만큼 내적 성장이 뒤따르지 못했고 시민교육에 대한 이론 구성이 함께 하지 못했다는 점이다(김창엽, 2004). 어쩌면 근래의 시민교육이 갖는 함정은 “개개인의 주체화된 과정보다 선진적인 의식이 외부에서 내부로 들어가는 과정으로 인식하는 의식화, 끊임없이 모자라는 지식을 채우려는 결핍증”이라고 보는 비판적 시각도 있다(김기현, 2009: 58-59). 전문가 중심의 대정부 이슈파이팅과 엘리트 중심 전개는 시민 없는 시민운동으로 귀결되어(정혁, 2010), 시민교육이라고 하지만 여전히 시민의 참여가 적은 현실을 보여주고 있다. 과거 민중운동에 비해 시민운동의 사회교육활동이 오히려 약화되었다는 지적이다(한승희, 2000). 이는 시민교육의 탄생 배경이 1990년대부터 급속히 확장된 시민운동의 “부대효과”로 등장했다는 한계를 지적한 정민승(2009: 49)의 주장을 뒷받침한다.

한편, ‘지역’을 정의 하는 데는 학자마다 조금씩 차이가 있다. “편의상 행정 단위를 기준으로 하지만 그 안에 정치(정당, 행정기관, 압력단체), 경제(기업, 경영체), 사회(가족, 결사체, 비영리 단체 등), 문화(언어, 역

사, 전통)적 영역이 존재하는 종합적 실체이자 전체 속의 부분이기도 한 하나의 시스템”(정지웅 외, 1997: 13)으로 정의하기도 한다. 김남선(2004: 28)은 “공동체적 사회를 구성하기 위한 조건으로서 지리적 영역, 상호 작용 및 공동 유대감”을 들었다. 일정한 지리 영역과 지역 공동체로 구분하여 “지리적 지역사회”와 “기능적 지역사회”로 구분하기도 하였다(김종환, 2009).

지역사회란 역사적 유산을 이어받은 가치 체계로서, 일정한 지역 혹은 땅을 범위로 하여 소속되어 있고 그 사람들이 주체적으로 상호작용하면서 일체감으로 결속하거나 갈등을 일으키는 동안 조직체로 형성되면서 새로운 가치 체계를 창조하기 위한 끊임없는 집단행동이 나타나는 사회다(허병섭, 2009: 61).

우리나라는 1987년 이후 정치적 지형의 변화로 지역 성장에 대한 다양한 시도가 있어 왔다. 이는 지역의 존재를 자립적인 관점으로 해석한 지역교육의 시작이었다. 지역이 기반이 되고 지역 주민이 주체가 되어 지역 내의 모순을 극복하려는 지속적인 움직임(박재욱, 1992)은 지역 주민들의 공동체 형성화를 위한 연대와 학습의 장이 되었다. 지역교육은 이처럼 지역을 기반으로 한 생활공간에서 일어난다. 공동의 관심사를 갖고 있는 지역 주민이 스스로 교육의 주체가 되는 것이다. 주체가 된 지역 주민이 지역에서 도출된 일상의 문제들을 공동체의 관점으로 풀어가하고자 할 때 지역교육이 존재한다. 지역 주민들에 의해, 지역 주민들을 위한, 지역 주민들과 함께 풀어나가는 전개 방식은 지역이 추구해야 할 공동의 가치를 발견하고 실현하고자 하는 지역교육의 지향이다.

이러한 맥락에서 1950년대부터 시작된 지역사회교육운동, 1960년대, 70년대 도시 빈민을 위한 주민조직운동, 1980년대 후반부터 시작한 도시공동체운동, 1990년대 작은 도서관 운동, 2000년대 주민 주도의 소규모 지역운동 등에서의 학습 활동은 1990년 이후의 지역교육을 이해하는 데 의

미가 있다.

지역사회교육운동은 학교와 지역이 파트너십이 되어 지역운동의 교육적 지평을 학교로 확장시켰다. 정규학생들만 다닐 수 있는 학교가 지역 주민들도 함께 이용할 수 있는 학습 공간이라는 인식의 확장은 학교를 바라보는 사고에 전환을 가져왔다.

주민조직운동은 한국이 산업화 되는 과정에서 발생한 빈민들을 위한 교육 운동으로서 80~90년대 이후 지역교육에 많은 영향을 끼쳤다. 당시 교육의 대상 지역은 주로 서울의 청계천 등과 같은 낙후된 빈민지역이었다. 지역교육의 원칙은 지역 주민 스스로 자신의 문제들을 풀어나가는 것이다. 주민조직운동은 지역 주민들의 생계와 밀접한 내용을 학습의 주제로 다루었다.

1980년대 민주화투쟁 이후 지역과 일상생활 세계에 대한 인식을 바탕으로 한 다양한 공동체운동이 학습의 관점에서 전개되었다. 여러 영역의 협동조합에서 생활공동체를 위한 교육 활동을 전개한 시기이다. “다일공동체”(1987년), ‘정도회’(1988년), ‘정농 생협’(1990년), ‘우리어린이집’(1994년), ‘푸른 누리’(1995년), ‘생명 누리’(1996년), ‘간디 학교’(1997년), ‘공동주거인 서당골, 안양아카데미 테마타운’(1991년), ‘주민협동공동체 실현을 위한 금호·행당·하왕 지역 기획단’(1995년)” 활동 등이 이 시기에 전개된 공동체운동들이다(이근행, 2006: 64-66).

1990년대에는 ‘마을’ 단위에서 일어나는 교육이 확산되었다. 예컨대, 조그마한 마을 단위에서 주민 주도로 설립·운영되는 작은 도서관 운동은 이러한 환경적 분위기와 맞물려 다양한 공동체 학습을 시도하는 터전이 되었다. 작은 도서관 운동은 기존 공공 도서관의 교육적 기능이 주민들의 생활세계에서 표출되는 다양한 요구를 수렴하는데 한계가 있다는 문제의식에서 출발한 주민 운동이자 교육 활동이다. 작은 도서관은 단순히 도서를 열람하고 대출하는 단편적인 기능 외에 지역공동체를 강화하는 평생교육적 역할을 담당하고 있다(곽동철, 2005; 김영준, 2006; 윤희운, 2006). 그 일환으로 작은 도서관은 독서 활동뿐만 아니라 주민의 요구를 반영한 독특한 문화 프로그램을 통해 지역의 문화공동체의 장으로서 역

할을 담당하고 있다(윤은미, 2008).

2000년대는 주민 주도의 소규모 풀뿌리 지역학습이 활발히 전개되는 양상이다. 풀뿌리 지역학습 동아리는 몇 명의 사람으로 소박하게 출발하는 학습공동체이다. 학습공동체가 지니는 공통점은 교육 전반에 대한 거대 담론적인 개혁적인 정책보다 주민의 목소리를 우선으로 한 ‘Bottom up’ 방식의 풀뿌리 지역 학습이다. 또한 중앙집권적인 통치, 힘에 의한 지배에서 벗어난 새로운 사회교육으로서 지역공동체 학습의 성격을 갖는다.

2012년 제주 지역 소규모 학교 통폐합을 막기 위한 ‘작은 학교 희망 만들기 제주연대’와 같은 단체들의 등장은 사라질 위기에 있는 모교를 살리기 위한 풀뿌리 지역공동체 학습의 사례이다(심재현, 2013). 이러한 연대는 학습으로 연계되면서 지역 문제에 깊이 관여하는 계기가 된다. 예를 들어 조례 제정 운동, 예산 참여 운동, 정책 제안 등에 참여하는 것이다. 처음에는 지역 문제에 관심을 갖는 것에서 시작하였지만 점차 지역에 의견을 제안하고 참여하는 활동으로 전개된다(하승수, 2006). 지역의 과제가 학습의 과제가 되면, 지역 주민들은 자연스럽게 현실의 삶을 인식하고 학습하는 주민이 된다. “주민들은 지역 과제를 주민의 자기 교육이라는 과정을 통해서 스스로 학습하고 진화해갈 수 있다”(양병찬, 2009: 414).

지역교육은 지역 주민이 지역문제 해결의 주체자로서 성장하는 학습자가 될 때 그 의미를 갖는다. 지역 과제가 핵심적인 소수에 의해 해결되는 것이 아닌 학습하는 주민들의 희망과 요구에 의해 해결될 때, 아래에서 위로 접근하는 지역교육의 의미가 되살아난다. 지역교육의 중심에 지역주민을 주체적 학습자로 배치하는 것은 지역의 가치를 인식하는 사람들에게 의해 교육이 매개될 때 지역교육이 활성화될 수 있다는 주장을 뒷받침한다(윤여각, 2013a). 주민들의 주체적 역량은 주민 스스로가 지역발전의 주체로서, 공동체의 일원이 될 때 가능하다. 성공적인 풀뿌리 공동체 학습에는 지역 주민과 활동가, 교사 등의 각성된 지역 주체의 참여가 있으며 주체적인 학습 활동과 실천이 존재한다.

한편, 지역교육이 주민들의 참여와 실천이 전제된 학습이지만 문제 해결에만 주목하였을 때 지역교육이 추구하는 지역 학습공동체의 대 명제와는 다른 방향으로 전개될 우려가 있다. 지역교육은 주민들의 자발적인 참여와 소통이 전제되어야 하며 끊임없는 학습과 실천이 선순환 될 때 문제 해결뿐만 아니라 지역 공동체의 성장을 꾀할 수 있다(오혁진, 2006).

### 3. 선행연구 개관

이상에서 정체성, 성인기 학습 활동, 한국 사회의 사회운동의 흐름을 살펴보았다. 여기서는 사회운동 활동가들과 관련된 연구들 가운데 그들이 경험한 사회운동이 그들의 삶과 학습에 어떠한 영향을 주었는지, 사회운동의 맥락에서 정체성 변화와 학습 활동을 살펴보고자 한다. 이를 통해 이 연구의 위치와 필요성을 재확인하고 아울러 연구의 시사점을 찾아보고자 한다.

#### 1) 정체성과 사회운동 연구

사회운동이 발생하고 성장하기 위해서는 조직의 자원동원 능력 등 외, 활동가들의 정체성 형성 등이 중요한 변수로 등장한다(남동진, 2011).

유범상(2005)은 한국의 노동운동 이념 빈곤을 경합, 분화, 진화의 과정으로 보고, 노동운동 이념을 90년대 들어 정체성의 딜레마에 처해 있다고 설명했다. 변혁적 노동조합주의는 조합원과 국민들로부터 고립되어 가고 사회 개혁적 노동조합주의는 힘의 불균형과 정권과 자본으로부터 무시되면서 딜레마에 처해있다고 주장했다. 이를 극복하기 위해 이념 집단 간의 소통 모색과 대중간의 만남을 모색하는 정체성의 정치를 구사해야 한다고 보았다.

은수미(2006)는 80년대 학생들의 현장 투신과 노학 연대와의 관계 연구에서 80년대 학생운동이 노동운동에 새로운 정체성을 부여하였다고 주

장했다. 비록 학생운동 출신 활동가들이 노동현장에서 보여주었던 부족한 인내심 등, 빠른 시일 내에 과업을 성취하기를 원했고 현장을 떠났던 문제점 등이 있었지만 학생운동은 단지 노동운동의 자연스러운 발전 과정을 지지하는 것에 그치지 않고 노동운동의 성장 및 발전에 주요한 역할과 영향을 끼쳤다고 보았다.

오하나(2006)는 학생출신 노동자들의 정체성 혼란에 대한 연구에서 자신을 일반 노동자와는 다른 사상이 있는 노동자로 규정했다고 파악했다. 그들에게 ‘이상적 노동자’란 자신의 정체성 갈등과 이념과 현실 사이의 괴리에서 오는 갈등을 봉합함으로써 그들의 정체성을 유지시키는 노동자를 의미했다.

김도균(2011)은 대전지역 민주 노조운동과 관련한 연구에서 80년대 학생들의 현장 투신과 노동자 투쟁을 사회운동의 정체성으로 관찰한 바 있다. 대전 지역 민주 노조운동의 전개 과정이 비록 전국적 수준에 이르지 못했지만 80년대 민주노조의 정체성을 투쟁성, 자주성, 민주성, 변혁성, 연대성 등이 대전 지역에서도 유사하게 관찰된다고 주장했다.

이성호(2009)는 1980년대 전북지역 여성 노동자들의 계급적 정체성을 연구한 바 있다. 기존 민주노조운동의 경험에서는 여성 노동자들의 계급적 정체성이 확립되는 과정을 간과하고 있다는 것을 지적하며, 여성 노동자들이 처음부터 계급적 정체성을 지니고 출발한 것이 아니라 점차 자본과 국가 권력의 본질을 인식하면서 계급운동으로서의 노동운동을 추구하였다고 보았다.

이러한 연구들은 학생운동과 노동운동의 정체성의 가치와 방향성을 제시하고 있다는 점에서 의미가 있다. 그러나 사회운동 활동가의 개인 존재의 본질에 대한 연구라기보다는 사회운동의 역사·기술적 연구에 참여한 활동가들의 연구들로 더 큰 의미를 둔다. 이 접근법에 의한 연구들은 사회운동의 담론과 역사를 주로 이념과 조직적인 분화 과정의 관점을 부각한 탓에 개인의 삶을 미시적으로 드러내는 데 소홀했다는 비판을 받고 있다(송병현, 2003; 이창언, 2009).

사회운동의 직접적 주체와 행위자인 활동가들에 대한 개인 연구들이

본격적으로 이루어지기 시작한 것은 비교적 최근의 일이다. 사회운동의 주체적 존재로서 활동가의 정체성에 초점을 맞추는 연구가 등장하고 있는데, 그중에 이승훈(2005), 장미정(2011), 송미성(2010a), 강은숙(2011)의 연구가 돋보인다. 그들의 공통된 문제의식은 사회운동의 주체를 활동가의 정체성 변화에서 찾는다는 점이다.

이승훈(2005)은 사회운동 참여가 한국 사회운동가들의 정체성에 미친 영향을 분석하면서 사회운동가들이 어떠한 이유로 사회운동에 참여하는지, 어떠한 상호 교섭을 경험하게 되는지, 그 결과 그들의 정체성에 어떠한 영향을 끼치게 되었는지 살펴보았다. 연구 결과, 그들이 사회운동에 참여하는 과정은 공공에 대한 관심으로 시작하였으며 관심을 갖게 하는 요인으로서는 학교 교육, 종교 등이 작용한 것으로 파악되었다. 그들은 사회운동에 참여하는 과정을 통해 비판적 방관자에서 적극적인 활동가로서 정체성 변화를 겪었다.

장미정(2011)의 연구는 환경교육운동 형성의 주요 주체인 환경교육 운동가의 정체성 변화를 탐색하였다. 환경교육운동가의 정체성 변화는 ‘자기기준의 변화’, ‘수준의 변화’, ‘구조의 변화’ 등 다양한 수준에서 나타났고 그 결과 세 가지 이념형의 유형이 도출되었다. 첫째는 환경운동과 환경교육의 ‘일치형’, 둘째, 환경운동의 선택과 집중을 요하는 ‘집중형’, 셋째, 환경운동에서 교육운동으로 영역을 넓혀가는 ‘확장형’이었다.

송미성(2010a)은 학생들이 노동자로 정체성을 변화시켰을 때와 80년대 운동과 결별한 이후 현재의 그들을 관찰하였다. 과거 그들의 정체성이 집단적 행동에 기반 한 저항과 생산의 축이라면, 현재는 직장과 가족, 친목 모임과 같은 생활의 축으로 정체성이 이동했다고 보았다. 과거의 정체성은 삶과 가치관의 일치를 위해 ‘국가 권력’이라는 타자와의 관계 속에서 형성된 ‘저항하는 정체성’이었다. 그러나 현재의 정체성은 비규정적이며 유동적인 미시 권력과의 관계 속에서 형성된 ‘타협하는 정체성’이었다.

구은정(2008)은 사회운동 참여자들의 정체성 변화와 관련하여 민중운동과 시민운동을 재해석하였다. 사회운동 참여자들의 행위는 사회변화에



따른 운동 이념의 변화에 따라 이분법적 담론으로 해석되지 않는다는 것을 밝혔다. 그들 모두에게 체제 전복을 통한 변혁의 이념은 폐기되었지만 생활 영역의 실질적 변화를 통해 한국 사회를 변화시키겠다는 사회운동적 목표는 동일하다는 것을 밝혔다.

강은숙(2011)은 저항 집단의 생애사 연구에서 5·18 민중 항쟁을 역사가 아닌 생애사로 재구성하였다. 집단적 정체성의 변화 과정을 분석하기 위해 서술 방식의 민주화 운동의 계보학이 아닌 당사자들의 생애사를 재구성하는 방식을 채택했다. 이 연구의 의도는 시대적 사건을 거시적 차원의 사회적 사건 분석이 아닌 개인의 구체적 삶의 체험을 담아내고자 한 점이다.

활동가의 사회적 정체성에 주목한 연구가 있다. 신병현(1998)은 작업장을 둘러싼 사회적 관계와 노동자의 사회적 정체성에 관한 사례연구를 통해 사회적 정체성의 형성 과정을 밝혔다. 노동자이면서 집합적 노동자의 정체성으로서, 노동운동가들과 경영진들과의 관계 속에서 복수의 사회적 정체성을 보여주는 사례 연구를 통해 대기업 작업장 노동자들의 갈등과 모순을 확인하였다.

박현미 외(2013)는 노조활동가의 정체성 형성에 영향을 주었을 요인을 노조활동 참여 이전, 노조활동 경험, 조직·사회적 관점으로 구분하였다. 그 결과 정체성 형성에 영향을 주는 요인으로서는 노동 관련 교육, 간부 활동, 구조 조정 투쟁 등이 해당되었다. IMF경제 위기, 금융권 구조 조정, 79년 부마항쟁, 86년 K대 항쟁, 87년 민주화 투쟁 등의 사회·역사적 사건들 또한 정체성에 영향을 끼친 요인으로 밝혀졌다.

이상의 연구를 통해, 사회운동에 참여한 개인 활동가의 정체성 변화는 한국 사회의 역동적 흐름에 중요한 의미를 가진다는 시사점을 얻을 수 있었다. 하지만 사회운동의 주체로서 활동가들이 왜 정체성의 변화를 겪어야만 했는지, 그들이 왜 민주화운동과 노동운동, 지역운동에 투신해야 했는지 그 이유를 개인 생애의 관점에서 밝히는 연구를 좀 더 찾아볼 필요가 있다. 독재 권력에 저항하는 개인의 의식이 어떻게 형성되었는지 그들이 사회운동에 뛰어들게 된 본질적 의미를 탐구하는 일은 역사적 담

론과 개인의 생애 사이의 간극을 줄일 수 있는 중요한 과정이기도 하다.

이러한 맥락에서 김원(1999)의 주장은 사회운동에 뛰어들 활동가들의 내적 동기를 부각시켰다는 데 의미가 있다. 그는 대학 내의 민중 담론은 이데올로기의 해방이라는 측면 외에, 민중에 대한 당위적이고 관념적인 측은지심을 강조한 바 있다. 그는 민중에 대한 연민의 정을 학생운동이 민중을 바라보는 ‘자기 한계’를 드러낸 것이라고 하였고, 민중의 실제 요구에 눈을 감고 민중의 정서를 ‘전투성’으로 환원해 버린 탓에 역사의 왜곡을 범했다고 주장했다. 이 연구는 학생운동에 참여한 이들의 시선에 주목하여, 민중을 바라보던 그들의 시각을 생존과 억압에 시달리던 타자에 대한 측은지심의 렌즈로 본 것이다.

이남희(2015)는 지식인 운동가의 ‘도덕-역사적 책임감’을 강조한 바 있다. 그는 학생들의 노동 현장 투신을 이데올로기보다는 강한 도덕적 측면의 결과라고 해석했다. 학생운동에 참여했던 학생 대부분이 자발적 의사에 따라 행동했지만 그들은 계급의식이나 사회주의적 의식에 기반하기보다 지식인적인 대학생의 ‘도덕률’에 기반 하여 행동하는 경우가 많았기 때문이다(김원, 1999: 76-77). 80년 광주 항쟁 이후 지식인 집단과 학생들은 일종의 슬픔과 죄책감을 나눠가졌고 “스스로의 희생을 감수하면서 항쟁의 진실을 알리기 위한 비합법 의사 소통 방식을 동원”(이황직, 2004: 89)했던 사실은 위의 주장을 뒷받침한다.

Gilligan(1982)은 도덕성 발달에 대한 연구에서 정의의 윤리와 돌봄의 윤리를 명명한 바 있다. Tronto(1999)는 도덕적 차원에서 돌봄의 활동 그 자체가 도덕적 의문을 야기하는 행동인지, 또는 돌봄의 의무가 어떠한 도덕적 중요성을 갖는지 고려해야 한다고 주장했다. 특히 돌봄은 타자적 요인으로서 정의로운 결정에 뒤따른 활동이다. 지식인들의 사회 참여 운동은 인간이 가져야 할 책임과 헌신으로서 도덕적 차원의 결과로 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 김연정(2011)은 여성 비정규직 노동운동 과정에서 나타난 연대 활동을 타자와의 만남으로 보고 인간성과 관계의 회복에 주목하였다. 연대 활동의 속성을 돌봄의 실천으로 보았고 돌봄의 연대 속에서 치유와 성장의 경험이 일어난다는 것을 밝혔다. 노동자 자신

의 내면에 있는 돌봄의 잠재력은 노동운동 공간 속에서 또 다른 공간으로 돌봄의 연대를 확장해간다는 것을 밝혔다.

안현용(2013: 234-235)은 학생운동 참여를 타자성과 관계적 유대성의 경험 시기로 보았다. 학생운동 활동가들은 성취와 성공에 대한 다른 시각으로 한국 사회를 바라보고 있다는 것을 주장했다.

민중의 개념이 “정치적으로 억압받는 사람, 사회적으로 소외된 사람, 그리고 경제 성장의 혜택에서 배제된 사람들”로 정의(구해근, 2002: 211)할 때, 80년대 한국의 사회운동에 가장 큰 영향을 끼친 개념이 ‘민중’이었다는 주장(최장집, 2007)은 사회운동에 참여한 활동가들의 타자에 대한 인식에서 간과해서는 안 될 점이다.

이를 추론한다면, 사회운동에 참여하는 활동가들의 본질적 동기는 ‘타자’를 ‘나’와 다른 존재로 보지 않는, 타자의 인격성을 배려한 타자 중심적 원리에 있다. Levinas에 따르면 타인은 우리의 얼굴로 나타나는데, 여기서 얼굴은 타인의 연약함이 아닌 내가 정의로워야 한다는 것을 요구한다. 타자의 얼굴이 지닌 비폭력적, 윤리적 저항은 타인의 곤궁과 무력함에 부딪칠 때 나의 자유와 나의 자기실현에 제동을 걸게 한다(Levinas, 1979). 타인에 대한 관심이 커질수록 나의 삶에서 나 스스로가 자유로울 수 없는 책임과 의무가 커지는 것이다.

활동가들이 학생에서 노동자로 존재이전을 하고 정체성의 혼란과 위기를 경험하기까지 그들이 사회운동에 참여했던 동기는 타자를 존중한 근거이다. 이 주장을 뒷받침 하는 연구로서 오하나(2010)는 80년대 지식인 활동가들의 정체성에 주목한 연구들이 나약한 지식인과 강인한 노동자를 대비하는 고정적 담론에서 벗어나지 못하고 있다고 지적하며, 학생 출신 노동자들이 자신의 정체성을 변화시키고 재해석하고 주관화하는 데는 ‘이데올로기 적 개종’이나 ‘개인의 의식적 결단’을 넘은 그 뒤의 이야기가 존재한다고 주장했다.

정체성과 사회운동에 관한 연구를 밝히는 과정에서 활동가 개인의 생애와 정체성 변화는 한국 사회운동의 직접적 주체자로서 중요한 의미를 가질 수 있다. 아울러 역사적 맥락에서 사회운동에 대한 이해뿐만 아니

라 활동가들의 사회운동 참여 동기의 본질적 관점을 파악한 점 또한 이 연구에 중요한 시사점을 제공하였다.

이상, 이론적 논의의 문제의식을 정리하면 첫째, 대부분 사회운동 연구는 역사 기술적 연구로서 이념과 조직 분화 과정에 초점을 맞춘 연구들이었다. 그러나 개인 생애 연구의 필요성이 강조됨에 따라 점차 사회운동의 직접적 주체인 활동가들의 정체성 연구가 부각되고 있다. 둘째, 활동가 개인의 정체성 변화 연구는 사회의 역동적 흐름을 이해하는데 중요한 의미를 가지며 역사적 사건과 개인의 관계를 이해하는데 필요한 시사점을 얻을 수 있다. 정체성 변화에 따른 이행이 학습 활동과 어떠한 관계에 놓이는지 탐색할 필요가 있다. 셋째, 활동가들이 사회를 바라보는 시선과 시각, 그리고 그들이 사회운동에 뛰어들게 된 타자 의식에 깔린 그 본질적 의미를 탐구하는 연구가 필요하다. 이는 기존 연구 경향이 80년대, 90년대 사회운동을 역사적·정치적 사건으로서 조직의 이념과 노선의 분석에 상당 부분 치우쳤다는 문제의식에 기반한 것이다. 활동가들의 형성과 쇠퇴가 급진적 이데올로기의 행위자로서가 아닌 사회를 바라보는 활동가 개인의 삶의 철학에 기인한다는 점을 강조할 필요가 있다.

이 연구는 이상의 기존 연구 검토와 문제의식을 통해 사회운동에서 정체성 변화가 주는 중층적 영향과 동기를 발견해보고자 하였다.

## 2) 학습 활동과 사회운동 연구

80년대 이후 민주화운동, 노동운동과 같은 변혁 운동은 부각되었지만, 사회운동 차원에서 이루어진 학습 활동은 역사적 거대 담론에 가려졌다(정수복, 1989). 당시 민주화 운동에 참여했던 학생들이 주도했던 학습 소모임, 또는 노동자들과의 학습 과정 등은 형식교육의 틀에서 벗어난 자기 주도적 학습이며 의미 있는 사회적 실천 학습이었다. 그럼에도 불구하고 그 가치와 주제는 연구에서 본격적으로 다루어지지 않고 있는 실정이다. 더구나 사회운동에 참여하는 자체가 이미 역사를 구성해 가는

학습 과정이라고 볼 때(Wenger, 1998: 140), 사회적 실천으로 나타나고 있는 학습 활동의 학문적 논의가 강조될 필요가 있다.

이런 연구 현실 하에서 80년대 이후 학생운동 세력의 사회 진출에 관한 연구(김기식, 1997), 학생 출신 노동자가 되는 길을 선택한 사회 진출 과정에 관한 연구(김민호, 1988) 등, 진보적 사회운동을 하고자 했던 학생들의 노동현장 투신 연구(오하나, 2006) 등은 민주화운동의 역사적 가치와 당시 활동가들의 사회 진출의 모습을 보여주고 있다는 점에서 의미가 있다. 사회적 실천의 관점에서 ‘참여 학습’의 의의와 가능성을 논의한 정은수(2005)는 ‘사회적 실천으로서의 학습’은 기존의 단편적 이론과 파편화된 지식들에서 벗어나 다양한 실제적 경험까지 교육 내용으로 선정한다는 점을 강조했다. 아울러 학습 공동체 안에서의 협동 학습 활동을 촉진한다는 점을 들었다. 이 논의는 사회운동의 참여가 실천 중심의 학습이라는 점을 강조한 것에 의미를 둔다. 그러나 이 연구들은 80년대 이후 사회운동과 실천을 파악하는데 유용한 연구 자료이기는 하나 그들이 현장에서 어떠한 학습 활동을 전개했고 그 영향은 어떠한지를 파악하는 과정으로 보기는 어렵다.

현재 한국 사회 활동가들의 학습 활동을 다룬 연구들은 주로 90년대 이후 시민교육 관련한 논의들이다(김진화 외, 2003; 김창엽, 2004; 김태준, 2006; 박수명, 2005; 박홍순, 2004). 시민교육의 논의가 부족하고 내용과 방법이 축적되지 못했다고 지적한 김창엽(2004)은 시민교육이 여전히 강의식, 주입식 위주의 교육 방법을 일반적으로 사용하고 있다고 주장했다. 1987년 시민사회단체의 활동 공간은 확대되었지만 여전히 교육 활동에 대한 논의가 불충분하고 시민교육에 대한 이론 구성이 부족하다는 것이다. 전현심(2004)은 사회운동을 사회에서 발생하는 공공의 문제를 해결하려는 성인교육의 일환으로 해석하였다. 민주시민교육이 갖는 이론적 취약성, 교육 방식의 문제, 사회운동으로 확장되어야 하는 문제, 시민사회단체의 활동가들의 정체성을 규정하는 문제 등 시민교육의 성인 교육 기능을 강조했다. 그 외 광주 교육의 5·18 대동정신을 구현하는 관점과 과제(배이상현, 2015), 사회교육기관의 노동자 교육 프로그램 활성화

를 위한 과제(기순신, 1995), 사회운동의 새로운 진로를 모색하려는 활동가들의 참여 동기 등, 이상의 연구들은 향후 시민교육의 방향성과 역할을 이해하는 데 의미가 있다. 그러나 활동가들이 주체가 되어 경험한 학습 활동이 아닌 대상이 된 교육 활동으로서, 일반적 시민교육의 현황과 문제점을 다루고 있다는 한계를 보여주고 있다.

이런 문제의식에서 다음과 같은 학습 활동에 관한 논의는 고무적이다. 이은정(2010)은 87년 민주화 항쟁 이후 시민교육을 주도적으로 이끌고 있는 집단을 시민교육활동가로 보고 그들이 왜 교육을 중요하게 생각하며 그들이 생각하는 교육의 핵심은 무엇인지, 그들의 실천 방식은 어떻게 적용되는지 살펴보았다. 그 결과 시민교육활동가들은 운동과 교육의 접점을 ‘인간의 변화’에서 찾았고 교육 실천을 통해 운동의 교육화를 도모하는 것으로 나타났다. 삶의 맥락에서 운동의 가치는 자기화 하는 과정이며 학습의 과정이기도 하다는 것을 밝혔다. 그들은 개인의 일상 공간을 학습의 장으로, 일상의 경험을 학습 활동으로, 개인을 학습자로 재개념화 하였다.

김민호(2003)는 제주도 화북 주공아파트 지역 운동을 중심으로 성인학습을 논의하였는데 무형식적 성인학습으로 지역 지도자가 사회운동 과정에서 자연스럽게 길러지고 지역주민의 자치 의식이 함양되는 사례를 소개했다. 아울러 지배적 헤게모니에 대항하는 주민 참여는 집단으로서의 인간이 벌이는 헤게모니적 관계 속에서 재구성할 수 있다고 보았다.

허준(2001)은 78년부터 83년까지 도시 빈민지역에서 이뤄졌던 들꽃 야학 학습 활동의 사례를 통해 사회운동의 맥락에서 학습의 자율성을 탐색하였다. 그 결과 들꽃 야학은 학습과 빈곤에 의한 삶의 소외로부터 대안적 지식을 학습할 수 있는 공간이었다. 또한 자기 조직화의 장으로서 학습자 집단의 ‘동질성’과 ‘일상 속에서의 학습’을 전개하는 곳이었으며 지역과 빈민에 대한 문제의식을 발전시키는 담론 생성의 장이기도 했다. 사회운동의 맥락에서 학습자의 자율성은 일상의 문제에 주도적으로 참여하게 됨으로써 지식 담론을 생산해 내는 이중적 구조임을 밝혔다.

유성상(2000)은 활발교회 설립부터 두레 마을이 해체되기까지 과정을

재구성한 결과 일련의 활동들이 궁극적으로 교육의 과정이었음을 밝혔다. 그들이 전개한 주민회 교육 활동은 사회교육제도가 포착하지 못한 민중들의 삶의 현장을 실천으로 옮길 수 있는 교육 과정이었다. 주민들이 경험했던 교육 활동의 특징으로는 구체적인 생활 세계에 토대를 둔 점과 지식인 중심의 교육 형태를 탈피하지 못했다는 점을 들었다.

이상의 연구들은 활동가가 중심이 된 사회운동을 교육적 관점에서 분석하고 학습 활동과 실천을 교육과 운동의 관계로 설정하였다는 데 이 연구에 시사하는 바가 크다.

한편, 80년대의 학습 활동을 학생운동과 노동운동의 맥락에서 주목하는 연구가 있다. 김미란(2015)은 학생들이 접했던 비합법적인 소그룹 조직과 대중 조직은 사회비판적 지식을 학습하는 기회가 되었다는 것을 밝혔다. 집회와 시위, 대동제 등은 새로운 지식과 문화를 생산하는 학습 경험으로 제도화된 영역을 벗어난 그들만의 언어와 지식, 문화를 만들어가는 과정으로 보았다.

조준호(2002)의 연구를 자세히 들여다 볼 필요가 있다. 그의 연구는 학생운동 활동가들의 학습 활동의 특성을 이해하는 데 시사점을 준다. 조준호는 80년대 중반 운동권 학생들이 어떤 과정을 거쳐 운동권 학생으로 정체성을 형성하게 되는지를 밝혔다. 그들은 대학의 공식적 교육 과정보다는 비공식적인 교육 과정을 진정한 학습으로 생각하고 중등학교에서의 지시와 통제의 교육을 전면적으로 부정하면서 운동권 학생의 정체성을 가졌다. 그러나 중등학교와 마찬가지로 학생운동도 집단주의적 성향을 가졌고 학생운동의 상상력의 부재, 획일성과 경직성의 문제 등 중등교육에서 가진 경험의 한계로 인한 학생운동의 흑백 논리적 사고를 지적하였다.

정종현(2014)은 1970년대와 80년대 노동자와 저항적 지식인이 남긴 수기와 구술 자료 분석을 통해 노동자들의 책 읽기를 연구한 바 있다. 그는 독서 목록의 재구성을 통하여 당시의 다원적 지식들이 '80년 광주'를 거치면서 교조적 맑스주의 이념으로 단선화 되는 과정을 밝혔다. 특히 80년대 '금서'목록을 조사하여 당시 활동가와 노동자 간의 학습 형태와

학습 상황을 보았다. 금서에 해당되는 책 읽기는 노동자의 의식화에 직·간접적으로 관여했고 실제로 지식인과 노동자 의식 각성에 영향을 준 것으로 추론할 수 있었다. 80년대 학생운동 활동가들은 70년대에 비해 맑스주의 원전을 접함으로써 ‘의식화의 의미와 내용이 교조화 되었다’.

운동권 학생들의 의식화 학습과정을 집중적으로 연구한 성용구(1991)는 당시 의식화 학습과 정규 학교 교육의 목적이 맞지 않았다는 것을 밝혔다. 민중 민주주의 국가 건설로 목적을 했던 의식화 학습 방법은 이론과 실천을 통합 하려는 탐구식 수업 방식을 수용했지만 때로는 학생운동권의 논리가 주입되는 경우도 발견하였다.

이상의 연구 결과는 활동가들의 학습 활동을 이해하는 데 의미 있는 해석이 될 수 있다. 학생운동 활동가들이 노동자로 존재 이전을 하면서 익힌 조직적 학습 활동이 노동자들에게 그대로 주입되었던 상황을 고려할 때 이 연구에 시사하는 바가 크다.

정리해보면, 양적인 측면에서 학습 활동과 사회운동에 관한 연구는 교육 그 자체에 집중되어온 것으로 파악되었다. 90년대 들어서면서 다양한 교육 활동 연구가 진행되고 있지만 여전히 사회운동 속의 학습 활동과의 관계 설정은 미흡한 것으로 나타나고 있다.

이상, 이론적 논의의 문제의식을 정리하면 첫째, 80년대, 90년대 학습 활동은 활동가들을 여전히 사건의 주체가 아닌 객체로 보고 있다. 삶의 맥락에서 활동가들을 학습 활동의 주체로 재위치 시켜야 할 것이다. 둘째, 사회운동에 참여한 학습자의 실천 행위에 대한 논의가 미흡하다. 그들의 학습 활동을 사회적 실천과의 유기적 관계에서 탐색할 필요가 있다. 셋째, 사회운동과 학습 활동을 다루는 연구가 교육 현황과 사례에 집중되어 있다. 80년대와 90년대 사회운동의 맥락에서 학습 소모임, 노동자들과의 학습 과정, 지역에서의 성인학습 등, 그들이 현장에서 어떠한 학습 활동을 주된 초점으로 하였는지를 구체적으로 파악하는 것이 필요하다. 그들의 학습 활동의 배경과 맥락을 파악하고 학습 활동의 의미와 특성을 찾는 것은 삶의 터전에서 진행된 성인학습을 이해하는 것이다.



### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 생애사

이 연구에서는 지역활동가의 생애 이행과 학습 활동의 관계를 탐색하기 위해 ‘생애사’ 연구방법을 활용하였다. “생애사는 개인이 경험한 역사인 동시에 개인의 경험 속에 녹아있는 역사”이다(조용환, 2002: 127). 생애사는 구술을 통한 경험의 재구성이며, 전환된 시각으로 과거, 현재, 미래의 삶을 설계해나가는 과정이다(이경희 외, 2006) 생애사가 개인적 맥락으로 그치는 것이 아닌 사회, 문화, 역사의 맥락 하에서 구술자의 경험이 재해석되는 것은 삶의 이야기에 새로운 의미가 부여되는 과정이다(최영신, 1999). 즉, 생애사는 연구참여자의 구술을 통해 일상의 삶과 사회의 역동성 간의 맥락을 밝혀내는 것이다. 개인의 삶을 해석한다는 것은 객관화하거나 계량화하기 어려운 나름의 깊이가 있기에 현상의 내면을 끌어내고 그 구조를 보여줄 필요가 있다. 생애사를 연구하기 위해서 생애 전반에 걸친 이야기가 수집되고 “삶의 과정(process)”에 대한 정보(한경혜, 2004: 90)가 필요하다.

생애 과정 관점과 질적 연구와의 필수 불가결한 상호 조건성은 개인과 사회 구조간의 연계 탐색을 가능하게 한다(한경혜, 2004). 현재와 미래의 상황을 이해하는데 개인의 전 생애 경로는 사회 구조적 맥락에서 추론되기 때문이다. 질적 연구의 일환인 생애사 연구는 연구자의 고유한 목적에 따라 인터뷰가 이루어지기에(강대중, 2009a) 연구자가 누구를 연구했느냐가 중요한 것이 아닌 그 사람의 삶을 어떠한 관점을 갖고 연구했느냐가 중요하다. 연구참여자의 구술을 내적 구조와 외적 맥락<sup>24)</sup>으로 검토해야 하는 점이 일반적인 생애 자료인 전기나 자서전 등과의 차별을 갖

---

24) 조용환(2002)은 일기, 편지, 수필, 가계부, 작업 일지 등 각종 개인적 기술 등의 텍스트가 생애사의 자료와 차별되는 근거로서 내적 구조와 외적 맥락을 설명했다. 자세한 내용은 조용환(2002: 130)을 참고하기 바람.

는 점이다(조용환, 2002: 130-131)

학습생애사는 개인의 구술을 통해 자신과 삶의 구조를 학습의 관점에서 들여다보는 연구이다. 모든 사람들의 생애는 교육의 경험에 놓여 있기 때문에(조용환, 1997), 한 인간의 지나온 삶에 대한 기록과 분석, 해석을 통한 학습 맥락의 재구성은 학습을 중심으로 한 생애사 연구를 가능하게 한다. 학습 생애 연구는 자신의 삶에 의미를 부여해 가는 과정에 학습이 갖는 의미와 가치를 부각하는 과정으로 볼 수 있다. 강대중(2009a: 213-214, 2009b: 247-248)은 생애사의 구체적인 내용분석의 단위로서 “학습 조건, 학습 사건, 학습자 자세(subject-position), 그리고 조건화된 학습자(conditioned subject)”를 제시하였다. “학습 조건”은 학습자를 둘러싸고 있는 사회역사적 조건이며, “학습 사건”은 학습자에게 의미 있는 영향을 미친 계기를 뜻하며, “학습자 자세”는 사회역사적 조건과 사건에 대해 취하는 학습자의 행동양식이다. “조건화된 학습자”는 자신이 속한 사회·역사적 맥락에 의해 규정당하는 측면이다. 이 연구는 학습 생애 분석을 위해 강대중이 제시한 분석 단위를 활용하고자 한다. 연구참여자들이 경험한 민주화운동, 광주항쟁, 노동운동으로의 현장 투신, 지방화, 시민운동, 지역운동 등과 같은 다양한 사건들을 학습 사건으로 규정하고 이 학습 사건이 어떻게 그들의 삶 속에서 이행과 학습 활동을 이끄는 지를 중심으로 4장 생애사를 구성하고자 한다. 연구참여자들의 주변에 위치한 사회·역사적 환경과 그들이 경험해야만 했던 다양한 사회·역사적 사건을 중심으로 이후 전개되는 그들의 생애를 분석하는 것이다. 이러한 관점으로 볼 때 강대중의 분석단위는 연구참여자들의 생애 과정 가운데 일어난 학습 사건을 사회·역사적 맥락 하에 연구자 입장에서 해석하고 재구성하고자 하는 학습 생애 연구에 적절한 분석방법이다.

학습 생애를 중심으로 한 연구 참여자의 기억 재생은 스스로의 삶에 대한 해석을 거친다. 생애사 분석의 본질이 연구자의 입장이 아닌 연구참여자의 눈으로 분석되고 해답을 찾게 하는데 있기에(박성희, 2004), 연구참여자들의 1980년대, 1990년대, 2000년대 경험의 재구성은 삶의 재해석을 가능하게 할 것이다. 그러나 연구 참여자와의 면담에서 학습생애사

를 연구하겠다는 의도를 전제하는 것은 생애사의 학습의 의미가 너무 강조된 나머지 연구 참여자의 이야기를 학습으로 축소할 가능성이 있다. 학습자의 생애를 연구한다는 것은 전적으로 학습이야기로만 구성되는 것이 아닌 사회·역사적 맥락 가운데 학습자의 살아온 생애가 반추되는 것이기에 가급적 열린 사례의 재구성을 통하여 개인의 일상과 삶을 조명하였다. 이 연구는 생애사 방법을 통해 연구참여자들의 경험한 학습 사건 속에서 형성되는 정체성 이행과 학습 활동에 주목하며 그들의 삶과 학습을 이해하고자 한다.

## 2. 연구절차

### 1) 연구참여자 선정

소수 사례의 심층적 연구를 지향하는 질적 연구는 표집의 크기를 늘리는 것이 아닌 연구의 깊이를 중시하는 방식으로 사례를 선정한다(조용환, 2002). Goets와 LeCompter는 이를 “준거적 선택(criterion-based selection)”이라고 하고 양적 연구와 다른 점을 제시했다. 준거적 선택은 확률적 표집과 달리 연구 과정 내내 표집이 지속적으로 이루어지며 사례들의 내용적 등가성이 쉽게 성립되지 않는다는 점이다(조용환, 2002: 28). Goets와 LeCompter는 준거적 선택의 몇 가지 유형<sup>25)</sup>들을 제시한 바 있다. 제시된 유형 중 “전형적 사례 선택”은 연구 의도에 적합한 속성들의 프로필을 개발하여 해당 사례의 보기를 찾는 선택이다(Merriam, 1988: 82). 이 연구는 전형적 사례 선택의 유형이 연구의 의도에 적합하다고 판단하여 이 사례를 선택하여 연구참여자들을 선정하였다. 연구참여자들을 선정하기 위한 준거는 다음과 같다. 첫 번째는 80년대 학생의 신분으로 민주화 운동에 참여한 경험이 있는 자들이다. 둘째, 최소 3년

---

25) Goets와 LeCompter(1988: 81-82)는 준거적 선택의 유형인 “포괄적, 할당, 계통, 극단적, 전형적, 세평적, 이상적, 비교할 만한 선택”을 제시하였다. 자세한 내용은 Goets와 LeCompter의 문헌 81-82쪽을 참고하기 바람.

이상 노동운동 현장 투신의 경험이 있는 자들이다. 최소 3년의 연수를 고려한 이유는 노동자의 삶을 이해하고 당시의 기억을 구술하는데 있어 최소 3년의 기간은 필요하다고 보았기 때문이다. 세 번째는 90년대, 지역으로 활동의 터전을 옮겨 지금까지 지역활동가로 일하고 있는 자들이다. 연구의 의도가 학생으로서 노동운동의 참여 경험이 있는 지역활동가의 학습 생애 연구인만큼 이에 해당되는 사례를 선택하고자 했다. 세 가지의 준거에 해당되는 네 명의 참여자들을 선정하였고 결과는 다음과 같다.

<표 3-1> 연구참여자 선정 결과

연번	사 례 (가명)	성 별	학번	현장 투신 시기(기간)	지역 활동 시기(기간)
1	이정환	남	75	84-91(7년)	91-현재(27년)
2	한기호	남	77	84-88(4년)	89-현재(29년)
3	손광표	남	80	85-89(4년)	90-현재(28년)
4	김태윤	남	81	87-91(4년)	92-현재(26년)

그들의 간단한 이력은 다음과 같다.

이정환은 75학번으로 대학에서 신학을 전공했다. 전도사 시절부터 서울역과 용산역 근방 재건대와 사창가에서 빈민선교를 시작하였고 그들과의 동일한 삶을 사는 것을 꿈꿨다. 교회와 야학을 운영하면서 수많은 노동가요와 동요를 배포하였고 동화를 만든 동화작가이기도 하다. 또한 학생운동에서 널리 알려진 민중가요의 작곡자이기도 하다. 노동자로 존재 이전을 위해 1984년 농약공장에 위장 취업을 하였고 노동 현장에서 노동

교육을 전개했다. 이후 노동현장을 떠나 새로운 정착지에서 노동운동과 교육 활동을 지속했다. 산동네에서 지역 교회를 개척하였고 노동활동가들을 조직하였으며, 이후 민간 학교의 교장으로서 전국의 산을 다니면서 에세이와 책들을 출간하였다. 여전히 민주화 관련 사업 및 활동에 관여하며 현재는 인문학 관련한 책을 집필하고 있다. ‘나땀없이 뺏땀없이 흔적없이’ 살고 생각하기를 소망하고 있다.

한기호는 77학번으로 대학에서 전기공학을 전공하였다. 대학에서 연극, 탈춤을 수학하였고 군대에서 80년 5월 광주항쟁을 경험하였고 제대 후 유아원에서 맹인대상 자원봉사와 연극 활동을 하였다. 92년 산업선교회 활동을 시작하면서, 개인 구원에서 사회적 구원의 중요성을 인식하며 해방신학에 관심을 가졌다. 1984년 공장에 위장 취업하면서 수배가 되기도 했다. 노동 현장의 비합법 활동은 1987년 실명이 공개되면서 합법화활동으로 전환되었고 이후 노동조합 활동가로서 30여개의 노조를 만들어 활동하였다. 노동 현장을 떠나면서 30여명의 활동가들과 함께 지역으로 들어가 아파트뉴스, 시민중계실, 시민문화대학, 교육문화연구소, 평생학습센터 설립을 주도하였다. 현재 성인들을 위한 민주시민교육과 청소년 창의 체험 교육을 진행하고 있다.

손광표는 80학번으로 신학을 전공하였다. 학생시절 민중 신학을 접하였고 학생운동에 참가하면서 광산촌 봉사활동을 주도하였다. 신학대학원 재학 중 봉사활동으로 인연이 있었던 지역에서 목회 제안이 들어와 지역에 들어갔지만, 실상은 노동운동을 하게 되면서 보안대에 납치를 당하고 고문을 받았다. 이후 지역사회에서 빨갱이로 찍혔고 87년 종교 단체의 인권위원회라는 합법적인 운동단체를 조직하여 본격적으로 노동운동을 전개했다. 그러나 보안대의 탄압으로 89년에서 91년까지 수감 생활을 했다. 석방된 후 지역운동으로 마음을 결정하고 지역 연구소를 설립하여 무너지는 광산 지역 경제를 살리기 위한 대규모 주민운동을 지휘하였다. 현재 광산 지역 도서관 운동과 아울러 시민단체에서 일하고 있다.

김태윤은 81학번으로 철학을 전공했다. 그는 대학에서 광주를 접하기 전에는 책읽기를 좋아했던 문학 청소년이었다. 대학 시절 비합법적인 학

생운동 학습 소모임에 참가하게 되면서 사회 구조적인 문제에 눈을 뜨게 되었다. 아버지의 가난이 무능해서 가난한 것이 아닌 사회적 가난이라는 사회 구조를 인식하면서 군대 제대 후 노동자로 위장취업을 하였다. 노동자 모임도 만들고 노동조합 활동을 하다 91년 사회주의권의 몰락을 접하게 되면서 거의 1년간 정신적인 충격에서 벗어나지 못한 경험을 갖고 있다. 이후 스웨덴의 사민당이나 브라질의 노동당에 비해 우리나라 풀뿌리 노동자들의 조직률이 현저히 떨어진다는 생각에 시민단체에 들어가 생협 활동 및 지역 주민 조직 활동을 하고 있다.

## 2) 자료 수집 및 분석

이 연구는 자료 수집을 위해 서울대학교 생명윤리심의위원회(IRB)의 연구진행 승인(IRB No.1403/002-011)을 받은 후 연구 참여자 모집과정에 들어갔다.

구체적인 연구참여자 모집 과정 및 동의 과정은 우선 연구하고자 하는 취지를 주변 관계자들에게 설명한 후 Goets와 LeCompter의 준거적 선택인 “전형적 사례 선택”의 해당 기준과 준거에 들어오는 대상자를 섭외하는 것이다. 이후 주변 관계자로부터 대상자를 소개받고 해당자에게 전화 또는 만나서 연구 취지를 밝히고 메일을 통해 자세한 내용을 구하겠다는 구두 동의를 얻은 경우에 한하여 E-Mail 주소를 받았다. 습득한 E-Mail 주소를 통해 연구참여자 모집 및 연구취지문을 정식으로 발송하여 동의 의사를 받는 절차를 밟았다. E-Mail을 통해 연구참여자 모집 문건을 발송하고 E-Mail을 받은 사람 중에 E-Mail이나 전화로 참여 의사를 밝힌 사람을 연구참여자로 모집하는 방법을 선택하였다. E-Mail 발송 대상자는 70년대와 80년대 학번으로 학생운동, 노동운동, 시민운동의 경험을 가진 자로서 현재 지역에서 활동하고 있는 지역활동가이다. 개인정보인 메일주소는 본인의 허락 하에 공개가 되는 것이기에, E-Mail 주소로 연구참여자 모집 및 연구취지문을 발송하는 것은 E-Mail을 공개한 사람들의 허용 범위 안에 있다고 보았다. 또한 연구참여자로 고려되는

사람들은 충분한 설명을 듣고 자발적으로 연구에 참여할 수 있어야 하는 기본적인 원칙을 최대한 지켜야 할 것이며 이를 위해 자유롭게 결정하도록, 자발적 선택이 가능하도록 최대한 유의하였다. 연구를 진행하면서 얻는 개인정보는 본인의 동의 없이 절대로 외부로 유출되지 않고, 참여자의 신원을 파악할 수 있는 정보들은 가명 처리하였다.

둘째, 연구 내용에 해당되는 문헌 조사 등 자료를 수집하였다. 70년대, 80년대의 민주화운동이 기록된 문헌 자료 등을 참고하여 시대별 정리하여 연구참여자와 면담이 시작되기 전 그들이 거쳐 온 시대를 이해하고자 했다. 면담이 시작된 이후는 관련 자료를 수집할 필요가 있기에 논문으로 게재된 자료 등을 일독하며 그들의 활동과 사회적 맥락을 좀 더 이해하려고 노력하였다. 한편, 연구자는 80년 서울역에서 있었던 ‘서울의 봄’부터 87년 민주화항쟁, 90년대 시민사회운동, 지역운동까지 당시 발간된 신문과 기사, 도서 등을 확보하여 좀 더 객관적인 시대 고증을 하고자 하였다. 현재 활동 내용을 담은 브로슈어, 자료집 등을 수집하고 지역사회의 공동체 형성을 촉진하는 학습 관련 자료가 실린 문헌들을 수집하여 정리하였다.

셋째, 사전 조사인 자료 수집을 마친 이후 현재 지역활동가로 활동 중인 참여자를 선정하여 심층 면담을 실시하였다. 인터뷰 내용은 참여자 동의하에 녹음되었고 녹음된 내용은 녹취록으로 작성되었다. 연구참여자들은 자신의 녹음 내용을 확인하였고 또한 원하는 부분에 있어서 삭제할 경우 해당 부분은 삭제하였다. 이 과정에서 참여자의 신원을 파악할 수 있는 정보들은 가명 처리하며 전화와 E-Mail을 통해 얻은 자료의 경우도 참여자의 신원을 파악할 수 있는 정보들은 가명 처리하였다. 연구참여자가 중간에 참여를 그만두고자 한 경우 녹음 파일 등 그 동안 수집된 자료를 폐기 조치하였다.

연구 선정 기준에 적합하다고 판단된 네 명의 연구참여자들을 대상으로 반 구조화된 질문지를 준비하였다. 연구자는 면담에 앞서 사전 자료 수집을 통해서 당시의 시대 상황에 대한 구체적 정보를 습득하고자 했다. 간혹 연구참여자들이 말하는 구술 내용의 상황적 맥락을 이해하지

못하고 중요한 내용을 놓칠 가능성을 가급적 줄여야겠다는 생각에서였다. 또한 반 구조화된 질문지가 갖는 개방적 면담 가능성에 대비하는 차원에서 선 상황에 대한 이해는 필수적이었다. 자료 수집을 통해 반 구조화된 질문의 내용을 좀 더 정교하게 다듬을 수 있었다. 다행히 연구참여자와는 쉽게 래포를 형성할 수 있었고 자연스럽게 대화를 이어가며 당시의 상황을 함께 공유하는 시간이 되었다. 연구참여자들은 처음에는 녹음을 한다는 사실에 부담을 갖는듯하였으나 시간이 지나면서 녹음을 의식하지 않는 대화가 활발히 진행되었다. 연구참여자와 면담 시간은 차수에 차이는 있었지만 주로 1차당 최소 3시간 정도 진행되었다. 면담을 진행하면서 1차면담에서 놓친 주제 또는 면담 이후 진행된 분석 과정에서 새롭게 발굴된 주제는 다음 면담의 주제로 다루었으면 좋겠다는 의사를 연구참여자들에게 미리 전달했다. 2차면담은 1차면담에서 보완되어야 할 내용에 대해 추가 질문하는 형태로 이루어졌다. 1차와 2차의 면담 내용을 전사하면서 좀 더 깊이 있는 면담이 진행이 되어야 한 경우에는 3차면담으로 이어졌다.

연구자는 면담을 진행하면서 필기를 병행했다. 연구참여자들이 구술하는 가운데 중요한 키워드가 될 만한 단어가 나올 때 또는 연구참여자들이 반복적으로 사용하는 단어 등을 포착하여 기재했다. 질적 연구에서는 자료의 수집과 분석이 동시에 일어나는 과정이기에(Merriam, 1988) 면담 자료가 수집되는 과정에서 1차 분석을 하고 여기에서 제기된 문제와 질문은 다음 면담으로 연결하였다. 수집된 자료는 곧바로 전사하여 문서화하였다. 전사된 자료는 본격적 코딩에 앞서 전체적으로 훑어 내려가면서 중요하다고 여겨지는 단어와 문장에 표시를 하였다. 몇 차례에 걸쳐 수집된 자료를 읽어 내려가면서 자료들을 단위화 하였다. 여기서 ‘단위화’란 연구 문제와 연구 주제와 관련된 분석과 해석을 위한 기초적 범주를 밝히는 일이다(Merriam, 1988). 조용환(2002: 53)은 자료를 코딩할 때 초기에는 에믹(emic)한 기준으로 코딩하고 후기에는 에틱(etic)한 기준으로 코딩하는 방식을 제안했다. 전사 자료를 읽으며 연구 주제와 맥락적으로 연결이 되는 단어와 문장을 중심으로 에믹 코딩을 시도하여 주제어를 파



악하는 것이었다. 후기에는 점차 분석의 방향을 잡아 가면서 좀 더 세부적으로 중요한 주제어들 중심으로 에틱 코딩을 하도록 했다. 에믹 코딩에서는 전사 자료를 읽어 가면서 연구참여자들의 강조하는 문장과 반복적으로 재생되는 단어들을 범주화한 결과 사회 구조적 문제, 존재 이전, 사회 변혁, 노동운동, 의식화, 위장 취업, 사회주의, 정체성, 지배 집단, 지역, 삶, 학습, 실천, 타자, 공감, 경청, 전환 등, 주로 연구참여자들의 생애를 드러내는 용어들이 부각되었다. 기술, 분석, 해석이 복합적이며 순환적인 방식이라고 할 때(조용환, 2002) 초기의 에믹 코딩은 기초적 범주으로써 자료의 해석에 의미를 담는데 유용한 정보를 주었다. 면담 시 필기했던 단어와 기초적 범주 자료도 함께 코딩에 포함시켰다. 이들을 우선 범주화하되 에틱 코드의 주제어로 도출해낼 필요가 있었다. Mason(1996: 173-175)은 자신의 자료를 해석적 판독을 할 것인지 반향적으로 해석할 것인지 자료를 창출하는 과정의 연구자 역할에 의미를 부여한 바 있다. 연구자는 에믹 코드를 몇 차례 계속 읽으며 구술 내용의 행간을 읽으려 노력했는데 그러한 과정 중에 애초에 예상하지 못했던 영역들을 발견할 수 있었다. 에틱 코드의 주제어로 인식, 정체성, 타자적 삶, 수평적 위치, 삶과 일치, 사회적 실천 행위 등이 제시되었다. 그 주제어들을 다시 분석 과정의 범주와 영역으로 구성하였는데 이 과정에서 몇 차례의 연구 주제와 목차가 바뀌기도 했다. 처음에 연구자는 이 연구의 주제를 전환된 학습자의 관점에서 드러난 학습 활동의 양태로 이해하고자 하였다. 그러나 여러 번 분석 자료를 읽다 보니 학습 활동의 대조적 양상 보다 이행을 촉진한 학습 활동의 속성이 존재한다는 사실을 알게 되었다. 그러다보니 처음에는 학습자의 전환적 학습관을 다루려고 했던 연구 주제가 몇 차례의 수정 작업을 거쳐서 최종적으로는 정체성 이행과 학습 활동에 관한 연구 주제로 바뀌었다. 정체성 이행에서 나타난 연구참여자들의 학습 활동이 겉으로 드러난 표면적 양상이 전부가 아닌 내면적 속성에 의한 결과라는 것을 보다 분명하게 해석할 수 있었기 때문이다. 이를 서술해 가는 과정에서 흐름표, 도표, 도형, 그림<sup>26)</sup>으로 만들어 연구자의 연구 과제,

---

26) Mason(1996: 208)은 분석 결과를 도형으로 가시화 했을 때 해석의 의미를 지니

연구 문제의 의미를 쉽게 이해할 수 있도록 하였다. 면담 자료를 전사하고 분석하는 과정에서는 연구참여자 확인법(유기웅 외, 2012)을 활용하여 연구 자료의 정확성을 기하고자 했다. 전사 자료는 연구참여자들에게 메일로 보내어 수정이나 삭제 부분이 있는지 견해를 물었다. 의견을 보낸 연구참여자는 꼼꼼히 연구 자료를 보았고 수정 의견을 달아 회신한 경우도 있었다. 본문 자료는 연구참여자들의 견해를 왜곡하지 않았는지 의견을 묻는 과정을 거쳐 분석과 해석 과정의 타당도를 확인하였다.

<표 3-2> 연구참여자 면담 일시

연번	사례	면담일자		시간
1	이정환	1차	2014. 03. 29	180분
		2차	2014. 12. 11	180분
		3차	2015. 03. 06	180분
2	한기호	1차	2014. 04. 28	180분
		2차	2014. 05. 11	180분
3	손광표	1차	2014. 03. 27	180분
4	김태운	1차	2014. 03. 27	150분

도록 고안해야 하며 도형으로 정리 했을 때 연구자가 무엇을 얻을 수 있으며 자신의 자료가 어떤 모습을 띠게 되는지 생각해 보아야 한다고 했다.

## IV. ‘학생 - 노동자 - 지역활동가’로의 이행

이 장에서는 연구참여자들이 경험한 민주화운동, 광주항쟁, 노동운동으로의 현장 투신, 지방화, 시민운동, 지역운동 등과 같은 다양한 사건들을 학습 사건으로 규정하고, 이 학습 사건이 어떻게 그들의 정체성 이행과 학습 활동을 이끄는 지를 생애사 중심으로 구성하였다

### 1. 이정한의 생애사

#### 1) 가난한 사람과 함께 하는 예수

##### (1) 소사에서의 기억

이정환은 1960년 초 초등학생이 되기 전 부천 소사에서 살았다. 소사에는 미군부대가 있어 양색시들이 많이 살고 있었다. 이정환은 소사에서 아이들과 놀면서 보았던 경험을 아직 기억하고 있다. 그 당시는 아이를 낳고 버리는 경우가 많았다고 하는데 주로 쓰레기통에 아기들이 버려지곤 했다. 쓰레기 통 옆의 가마니를 뒤지면 죽은 아이를 심심치 않게 발견하곤 했다. 그 아이들은 대부분 양 색시들이 낳고 버린 아이들로 추정되었다. 어느 날 이정환은 큰 개울가에 둥둥 떠내려 오는 사과 박스 같은 바구니를 발견한다. 대부분 죽어있는 아이들이 바구니에 담겨 떠내려 오곤 했는데 그 날 발견한 바구니에는 살아있는 아이가 담겨 있었다. 초등학생도 안 된 어린 나이에 본 기억임에도 불구하고 이정환은 그 날의 충격을 지금까지 잊지 못하고 있다고 말한다. 바구니 안에서 병긋 병긋 웃고 있는 아이를 보면서 그 때 형들과 나누었던 대사를 기억하고 있다고 하니 상당한 충격을 받은 모양이다. 죽으라고 버린 아이였음에도 불구하고 살아서 바구니에서 살아 숨 쉬고 있는 아이가 준 충격은 그의 인

생을 약자의 시선에 올곧이 머물게 하는 데 중요한 동기로 작용했다. 생명에 대한 사랑과 존중, 그것은 항상 소외된 자에 대한 기억이었다. 바구니에 담겨 떠내려 온 아기는 어른이 된 현재의 모습을 재해석하는 데 항상 마음속에 존재했다. 어린 시절의 개인적 경험은 예수처럼 그들을 위해 헌신적 삶을 살아야 한다는 신앙적 실천에 그를 서게 하였다. 그는 항상 가난한 자들을 위한 예수를 기억했다.

우리가 볼 때는, 오른쪽에 독이 있고 독이 굉장히 높고 그게 미군부대야. 근데 거기서 놀다보면 물고기 잡고 사과박스 같은 데 바구니 담겨서 뚱뚱 떠내려 오는 것들이 있어요. 내려와요. 내가 이게 5살부터 초등학교 1학년 때까지의 이야기예요. 그 안에 애기가 들어 있는 거야. 근데 그 모세처럼 대부분 다 죽어 있는 아기들인데 한 번은 살아있는 아기가 떠내려 온 거야. 그래서 내가 잊어버리지 않아. 애기가 진짜 영화에서처럼 방긋 웃고 있는 거야... 내 생각에 증거는 없지만 양색시 누나들이 임신을 해서 애 나면 사산할 거다. 아님 애 낳아서 어떻게 할 수 없으니까 죽였거나 죽여서 버렸거나...그래서 그거가 굉장히 나한테 그 때는 몰랐는데 어른이 되어서 재해석이 되잖아요. 그렇게 어른이 되면서 그런 게 리마인드 되면서 내가 왜 이런 짓을 하나 그 때 그게 나한테 영향을 미쳤나보구나 이런 생각을 하게 되잖아요. 해석을 재해석을. 그래서 그게 나한테 굉장히 큰 영향을 미쳤을 거라 생각해요.

그래서 그런 것들이 유년시절에 뿌리를 두고 있다고 생각해요. 그래서 그게 쭉 이어져 왔고 그런 것 때문에 제가 저 같은 부류의 사람들이 다른 사람들과 달리 그렇게 현실적인 어려움들이나 이런 게 있어도 삶 자체가 흔들리지 않고 계속 나이 들었어도 그런 생각을 갖고 살아갈 수 있게 된 근원적 뿌리가 된 것이 아닌 가 이렇게 생각해요.

## (2) 천국은 잔치 집과 같다

이정환이 본 성경책에는 가난한 사람들과 늘 함께하는 예수님이 있었다. 예수님을 닮고자 하는 신앙적 동기는 그를 가난한 사람들의 삶 속에 뛰어 들게 했다. 가난한 사람들을 위한 헌신적 삶을 살기로 작정한 이정환은 남영 전철역 뒤의 원효로에서 빈민사역을 시작한다. ‘제3재건대’라 불리는 그곳은 고물, 난로, 쉼터 등을 훑치거나 주워 와서 생활하는 빈민들이 사는 곳이었다. 하루 80킬로만 주워오면 저녁에 소주 한 병 먹고 밥 세끼 먹고 만화책 열권 정도 볼 수 있는 용돈이 생기니 하루 일하고 이틀 노는 그야말로 내일을 기약하지 않는 빈민들이었다. 이정환은 군대 가기 전까지 그 곳에서 녀마주이로 살면서 그들에게 한글과 한자도 가르치고 연극도 하면서 삶을 공유하였다. 그들에게 통장도 만들어 주고 관리도 하면서 빈민들의 삶 속으로 동화되어 들어갔다. 어느 날 그는 그곳에서 살아있는 천국을 처음으로 경험하게 된다. 그 날은 쥐약 먹고 죽은 개고기를 먹기 위해 온 가족들이 용산역 철도 위에 쪽 둘러앉은 날이었다. 개고기를 잡은 날은 오랜만에 포식할 수 있는 날이기에 모든 양아치 활동을 접을 수 있는 날이었다. 할아버지부터 아이까지 온 가족 30여명이 둘러 앉아 포식하고 있는 그들의 얼굴은 천국과 다름없었다. 별 빛 아래 해처럼 빛나는 그들의 먹는 모습을 보는 순간 이정환은 천국은 잔치 집과 같다는 예수님을 처음으로 느끼게 된다.

내가 만난 예수님은 가난한 사람들과 지내셨다니까 그래서 나도 그렇게 한 거야.

### (3) 사회 구조적 모순에 눈 뜨다

양아치들과의 삶은 가난한 신학생의 사고에 많은 영향을 끼쳤다. 달빛 아래 모두 둘러 앉아 개고기를 함께 먹으며 행복해 하는 그들의 모습을 보며 이정환은 기독교의 영적 구원이 얼마나 허구인지 깨닫게 된다.

삶의 운동이란 것이 말로서가 아닌 먹고 사는 문제인 삶 속에서 일어나야 한다는 믿음이었다. 삶의 구원에 이르지 못하는 현실은 빈민들을 여전히 가난 속으로 밀어 넣고 있었다. 가난하고 갈 곳 없는 빈민들은 아무리 노력을 해도 더 나은 삶으로 나아가지 못했다. 범죄가 일어나면 경찰은 그들에게 죄를 씌우고 잡아갔다. 경찰은 범죄를 해결한다는 명분이었고 사회는 우범자들이 격리되었기에 환영했다. 건강한 시민으로 살아가고 싶어도 그들은 주변에 얽힌 경찰들의 지배구조와 착취구조에서 해방될 수 없었다. 그러한 불합리한 현실을 목격하면서 이정환은 교육이란 것이 사람을 가르쳐서 변화시키는 것이지만 그것은 개인의 힘으로 되지 않는다는 현실을 인식하게 된다. 가난은 개인의 능력의 결과가 아닌 사회 구조적 문제라는 인식에 눈을 뜨기 시작한다.

사람을 변화시키는 게 뭘 가르쳐서 저 사람을 새로운 삶으로 갈 수 있게 하는 게 개인이 할 수 있는 게 아니다 라는 걸 깨닫는 첫 번째 계기가 되었구요.

## 2) 빈민 운동가로의 입문

### (1) 사창가의 아이들

군대를 마친 이정환은 서울역 앞 양동 사창가로 들어갔다. 그곳은 걸인들이 모여 살고 있는 곳으로 황석영의 소설 ‘어둠의 자식들’의 배경이 되었던 곳이기도 했다. 이정환은 그곳의 아이들을 가르치기 시작했다. 그는 5층 건물 옥상 가건물에 탁아소를 설치하여 그 곳에서 아이들을 가르쳤다. 가정폭력과 가난에 찌든 아이들은 정서적으로 매우 메말라 있었다. 그들에게 동요를 가르치고자 했지만 아이들은 노래할 줄도 몰랐고 어찌다가 부르는 노래는 아버지가 술 취해서 부르는 ‘두만강 푸른 물에’ 정도였다. 아무리 아이들에게 노래를 가르쳐도 그들은 마음을 열지 못했다.

그러던 어느 날 이정환은 아이들을 옥상에 데려다가 남산을 오르고 있는 사람들에게 옥을 하라고 시킨다. 애들이 동요보다 옥을 잘하는 것에 착안한 아이디어였다. 아이들은 처음에는 주저했지만 이정환이 먼저 옥을 시작하니 열두 명 모두 신이 나서 따라하는 것이었다. ‘야, 개새끼들아’... 이정환은 여기에 화음을 넣기 시작했다. 여기저기서 ‘야, 개새끼들아’, ‘야, 개새끼들아’ 돌림노래 화음이 만들어졌다. 그러면서 그는 그들에게 딸림 화음을 가르칠 수 있었고 ‘도레미파솔라시도’를 가르칠 수 있었다. 아이들이 마음의 문을 연 것이다. 이정환은 마침내 아이들과 친해질 수 있었다. 이정환은 당시를 또렷이 기억했다. 그에게도 잊지 못할 하나의 사건이었던 셈이다.

유치원부터 초등학교 1,2,3학년 정도까지 개네들이 갈 데가 없잖아요. 동네에서. 그리고 또 아버지들이 정상이 아니니까 애들을 많이 때려요. 혁대로 애들을 때려. 애들이 주눅이 들어서 뭐 그냥 노래를 안 불러. 쉽게 얘기하면 노래 할 줄도 모르고, 아무리 가르쳐도 안 하길래 옥상으로 데리고 나가서 남산 올라가는 사람들이 보이거든요. 옥을 하라 했어요. 애들 옥은 잘하니까. 야 시팔년들아. 그렇게 했어요. 처음에 머뭇머뭇 하다가 내가 하니까. 야 개새끼들아. 12명이 딱 서서 옥을 하는 거예요. 그러니 말문이 트인 거예요.

## (2) 빈민교회, 그리고 야학

이정환은 양동에 있던 남대문교회가 술 먹고 교회를 찾은 사창가 여인을 냉대하는 모습에 심한 분노를 갖게 된다. 분명 예수님은 가난하고 약한 자들을 위해 존재하는 곳이 교회라 했는데 이 세상의 가장 약자인 매춘부를 쫓아내는 모습을 보고 교육을 통한 구조적 변화 없이는 이 세상은 바뀌지 않을 것이라고 확신하게 된다. 이정환은 약자를 품에 안지 못하는 교회의 모습에 ‘27세 피 끓는 젊은이여서 교회에 불을 지르고 싶었

다’ 라고 그 때 당시를 회고한다. 불합리한 구조적 문제들을 경험하면서 이정환은 삶의 각성을 위한 교육과 시대적 소명을 절감하게 된다. 이정환은 청계천에서 쫓겨 난 사람들이 모여 살고 있는 구로구 시흥동 지역으로 들어가 그곳에 빈민교회를 세워 빈민사역을 시작했다.

그런 과정들을 거치면서 개인이, 개인이 한두 명이 할 일이 아니다. 구조적으로 이것이 그 사람들을 가르치고 변화시키고 어떻게 하지 않으면 아무것도 변화되지 않겠다는. 삶에서부터의 각성이 이 시대의 과정들을 통해 일어나게 되고, 그러면서 30대 들어가면서 산동네 올라가서 빈민교회 세우면서 지금은 아파트가 들어섰는데 구로구 시흥2동 산동네 청계천 철거된 사람들이 올라온 데예요.

이정환은 싸우는 투쟁도 중요하지만 무엇보다 ‘힘’은 교육에서 나온다는 신념을 갖고 있었다. 빈민교회 안에 야학을 만들고 탁아소를 만들고 주민들을 위한 의원도 설립했다. 검정고시를 준비하기 위한 야학을 운영하였고 아이들이 학교로 돌아가도록 했다. 아이들이 학교에 가게 되면 좋은 선생님을 만날 수 있고 그렇게 되면 저절로 사고가 바뀐다는 생각에서였다. 야학은 중등부 과정으로서 10대-20대의 학교를 못간 동네 청년과 노동자들이 참여했다.

### 3) 노동자의 정체성

#### (1) 도대체 민중이 안 되는 거야

이정환은 빈민 그 자체가 되고자 했다. 같이 술 마시고 어울리고 동네 사람들과 늘 똑같이 지내려 했다. 신분이 학생이고 전도사였기에 성경책은 버리지 못했어도 갖고 있던 책은 모조리 버리고 그들과 같은 생활을 시작했다. 지금도 그것이 가장 후회되는 부분이라고 고백하는 이정환은



책을 읽지 않겠다고 스스로 선언하고 빈민의 삶 속으로 들어갔다. 책을 보면 지식인으로서의 단어가 나오게 되고 그런 것이 그들을 이해하고 함께하는 데 걸림돌이라고 생각했다. 그러나 아무리 노력해도 그들과 같은 민중이 될 수 없었다. 어차피 될 수 없었다는 것을 지금은 알고 있지만 당시의 괴로움과 갈등은 무척이나 그를 힘들게 했다. 그러는 가운데 경찰 정보과에서는 매일 이정환을 찾아오고 감시를 강화시켜갔다. 이정환의 빈민 사역이 불온한 일로 여겨졌기 때문이다. 불순분자로 낙인이 찍힌 이정환은 서울을 떠나는 것이 경찰로부터 벗어나는 길이라고 생각하고 서울에서의 목회를 포기한다. 교회를 개척하려 하는 선배와 함께 대구로 내려갔다. 노동자 교육을 본격적으로 하기 위한 것이었다. 이정환은 대구에 내려가 농약공장에 위장 취업을 한다.

## (2) 농약공장에 취업하다

이정환은 지식인으로서의 삶을 포기하고 노동자로서의 삶을 선택하였다. 노동자로의 존재이전이였다. 이정환은 대구에 있는 농약공장의 노동자가 되었다. 조장이 될 정도로 열심히 노동자 생활을 이어가며 노동자로의 존재이전을 실천했다. 그는 스스로를 당시 훈련된 학출의 위장 취업한 노동자와는 다르다고 생각했다. 노동현장에서 2-3개월 프로그램을 받고 노동자가 되는 당시의 노동목회와 자신을 구별했다. 진정한 노동자의 삶을 살아보겠다고 스스로를 구별한 이정환은 각성된 노동자로 남기를 원했다. 대상화된 노동자가 아닌 주체적 삶을 사는 노동자상을 구현하고자 했다.

나는 삶을 살아가는 사람으로 노동자로 존재이전을 한 거야. 노동자로 살아가겠다는 존재이전. 그런데 이미 각성된 노동자였을 뿐이지. 내가 무슨 이렇게 대상화시켜 들어간 게 아니고 나 혼자 그렇게 부르짖고 있어요. 남들이 안 알아줘도.

### (3) 나는 돌아갈 곳이 있더라, 노동자는 돌아갈 곳이 없어

이정환은 노동자의 삶을 선택했고 스스로를 노동자라고 일컬었지만 결국은 노동자가 될 수 없었다. 노동자가 되는 데 근본적 한계를 인식한 것이다. 노동자로의 존재이전의 실패였다. 이미 이정환은 사회적으로나 의식적으로나 노동현장의 거물이 되어 있었던 것이다. 노동자로 갔다고 하지만 노동자의 삶과는 완전히 다른 존재를 확인하게 된 것이다. 노동자가 갖는 가장 큰 딜레마는 그와 달리 ‘돌아갈 곳이 없다’는 사실이었다. 노동자들은 노동현장을 떠나면 먹고 살기 힘든 막다른 곳에 가있는 사람들이었다. 그러나 그에 반해 이정환은 언제든 돌아갈 곳이 있는 사람이었다. 그는 월급 8만원을 받아 교단에 갖다 주면 월급 20만원을 받고 사는 노동 목회자와 별반 다름없다고 생각했다. 목회자로서, 운동가로서 얼마든 돌아갈 곳이 있다는 사실은 완전한 노동자로의 존재이전을 불가능하게 했다.

삶의 패턴만 바꾼 거지. 삶의 패턴만. 노동자로서 존재이전을 했어. 틀림없이. 그러나 나는 운동가지. 목회자도 아니고 노동자가 아닌 운동가인데 직업을 바꾼 거야. 목회자에서 노동자로. 그러니 노동자가 될 수 없는 거예요. 난 변혁운동가야 혁명운동가야.

## 4) 다시 변혁운동가로 돌아가다

### (1) 노동자의 삶을 접다

이정환은 노동자의 삶을 접고 지역으로 들어갔다. 그는 이미 노동가요 등으로 유명한 작곡가였다. 노동 현장을 조직하고 지원하는 노동운동가였지만 대중들에게 익숙한 민중가요를 만들어 보급한 유명 작곡가이기도

했다. 이미 문화 예술계에서 상당한 영향력을 행사했던 예술인이었다. 지역으로 돌아간 이정환은 민예충을 만드는 데 기여하고 문화예술 단체를 설립하고 청년 단체 등을 만들어 지역에서 필요한 운동가를 키우는 교육에 기여한다. 활발한 지역운동의 시작을 알렸다.

안양에 와 가지고는 노동운동 하면서 교회 실무자들 교육 시키고, 유명한 작곡가였기 때문에 민예충 만드는 데도 기여하고 오히려 문예 예술관에서 더 영향력이 있었어요. 노동운동하면서도, 노동운동은 그 때는 숨어서 할 때니까 동료에서 다 가명을 쓰면서, 그 때는 다 그랬어요. 문화예술단체들도 만들고 청년단체들도 만들고 학생들도 가르치고, 그러면서 지역에 운동가를 키우는 교육구조를 만드는 거죠.

## (2) 빈민들을 위한 체계적 교육 프로그램

활발한 지역운동을 전개하면서 이정환은 92년도 말 안양 지역에 교회를 세웠다. 이번에 세운 교회는 예전의 빈민교회에 비해 체계적이었다. 아이부터 노인까지 전 연령을 위한 교육과 시스템을 완비하고 그에 맞는 프로그램을 개발, 진행하였다. 이정환은 93년도 말 39세 즈음에 마침내 목회안수를 받는다. 목사가 된 이후 그는 더욱 더 다양한 교육프로그램을 개발하였다. 통상적인 사목 활동에서 벗어나 집수리 운동, 청소년 문화센터, 공부방, 몰래 산타 등 가난한 주민들의 삶을 반영한 지역 프로그램 등이었다. 교회뿐만 아니라 교회 부설 기관은 아이들부터 노인까지 돌보는 시스템과 프로그램이 있어 후에 재단으로까지 발전할 수 있었다. 그가 이렇게 체계적인 프로그램을 개발하고 진행할 수 있기까지 그간의 활동과 철학이 밑거름이 되었다.

아이들부터 노인까지 다 통괄해서 교육하고 돌보고 하는 시스템, 프로그램을 만든 거죠 교회도 물론 차근차근 발전했지만, 빛진 자들의 집은

굉장히 커졌지요. 많이 커져서, 재단처럼 만들었어.

## 5) 자유인으로의 삶의 전환

### (1) 이게 무슨 지랄이야, 이게...

이정환은 민중교육자인 허병섭 목사님의 끊임없이 바닥으로 내려가라는 가르침을 기억했다. 명예를 쫓는 것이 얼마나 허황된 것인지, 사회적으로 이름이 거론되는 것 등이 얼마나 허명인지를 인식했다. 시국사건 승소율 0%를 기록한 변호사가 가장 존경받는 것처럼 그 또한 그의 삶을 그렇게 보내고 싶었다. 그러던 중 이정환은 충청도로 떠난 교회 수련회에서 믿을 수 없는 일을 경험하게 된다. 나무가 그에게 말을 건넨 것이다. ‘왜 이제 왔어?’ ‘오랫동안 기다렸어’ 라는 일방적 나무의 말 걸기였다. 혁명하기 바빴던 그가 나무와 이야기를 한다는 것은 너무나 놀라운 경험이었다. 그 이후 이정환은 교회에서 화분을 키우며 혁명에 대한 새로운 시각을 갖게 된다. 꽃을 가꾸면서 그는 그가 가장 가치 있다고 믿는 신념이나 도그마나 이데올로기가 얼마나 허명이었는지 깨닫기 시작했다. 이는 생명이 주는 존엄이 혁명의 가치보다 낮을 수 없다는 삶의 철학을 갖게 된 계기가 되었다. 그는 또 다시 자신의 지역 목회를 접기로 마음먹는다. 그야말로 ‘평생 처음 먹고 살만한 것도 버리고 다시 또 바닥부터’ 시작하는 삶이었다. 삶을 버리는 것, 이러한 선택을 하는 자신에게 이정환은 ‘이게 무슨 지랄이야, 이게’ 라고 웃어 넘겼다.

교리나 신념이나 도그마나 이데올로기나 이런 게 중요한 게 아니고 사람의 마음이 중요한 거라는 걸 그 때 안거예요. 뼈저리게 안거지.

## (2) 삶, 버렸지만 흔들리지는 않아

잘 나가던 교회 목회를 접고 그는 전국 산맥을 돌아다니며 집필하는 삶을 시작하기로 했다. 산을 돌아다니며 생명이 주는 존엄한 메시지를 경청하고 이를 글로 풀어내고 있는 중이다. 그는 평생 다섯 권의 책을 집필한 경험을 갖고 있다. 3년간의 활동을 통해 백두대간 책을 집필했고 지금은 지역 활동과 더불어 전업 집필가로서의 삶을 살고 있다. 그는 현재 인문학을 저술 중에 있다. 새로운 삶으로서 작가를 선택한 그에게 유년시절 경험한 ‘바구니 속에 담겨 떠나려 온 아기’는 어른이 되어서도 여전히 그의 삶 속에서 재해석되고 있다. 그것은 그가 여러 번 삶을 버렸지만 삶 자체가 흔들리지 않고 살아갈 수 있었던 근원적 뿌리였다.

그 때는 몰랐는데 어른이 되어서 재해석이 되잖아요. 내가 왜 이런 것을 하나 그 때 그게 나한테 굉장히 큰 영향을 미쳤을 거라 생각해요. 내가 생명에 대한 소중함 그런 것도 그런 것들을..

## 2. 한기호의 생애사

### 1) 광주와 사회적 분노, 산업선교회를 만나다

#### (1) 암울한 시대, 미래도 없고 전망도 없고...

한기호는 박정희 대통령의 유신시대와 전두환 군사 정권을 거치며 독재와 폭력이 점철된 암울한 시대상을 경험했다. 서너 명만 모여도 긴급조치 위반으로 걸리는 시대에 그가 할 수 있는 거라곤 아무 것도 없었다. 그에게는 잠깐 학교를 다닌 것 외에는 학교에 대한 기억이 없었다. 잠깐 참여했던 학교생활은 잊고 싶은 기억으로만 존재했다. 그는 무기력

한 상태에서 공군에 입대했다.

실제로는 암울했던 정말로 미래도 없고 전망도 없는 암울한 시대를 살  
았던 것인데, 학생운동을 하거나, 아니면 뭐 세 명이나 네 명만 모여도  
긴급조치 위반으로, 뭐 할 수 있는 건 아무것도 없었고.

(2) 글쓰기 좋아하는 착한 문학소년, 광주항쟁을 접하다.

한기호는 글쓰기를 좋아하는 문학 소년이였다. 그는 문학적 감성이 충  
만했고 연극 활동을 좋아하는 따따라 기질도 있는 학생이였다. 그는 대  
학생이 되자 연극과 탈춤에 심취했고 「전환시대의 논리」와 같은 책을  
접하며 나름대로 사회 인식을 해나갔다. 그가 입대한 후 군대 생활을 했  
던 전라도 부안지역에서 접한 광주항쟁 소식은 그의 삶에 영향을 끼치기  
시작했다. 광주에서 일어난 소식을 전달 받은 그는 이유도 없이 무기력  
증에 시달려야 했다. 한기호는 광주에서 일어난 사건이 왜 그를 그렇게  
무기력하게 아프게 했는지 그 이유를 아직까지 모르겠다고 한다. 분노와  
정신적 충격을 준 광주항쟁은 그에게 개인과 사회적 책임에 대한 인식을  
확대할 수 있는 계기를 제공했다. 그는 민주화의 열망이 고조된 시기였  
던 81년 군대에서 제대했다. 제대할 당시는 시국이 매우 불안정한 때였  
다. 내재되어 있는 사회에 대한 분노는 제대 이후 교회에서 만난 친구들  
과의 대화와 토론으로 이어졌고 그는 앞으로 무엇을 하고 살아야 할지  
진로에 관해 고민하기 시작했다. 그는 자신이 가장 좋아하는 것이 무엇  
인가를 찾고자 했다. 그는 자신이 제일 잘 하는 것이 연극이라는 답을  
얻었다. 어릴 적 교회 생활을 통해 습득한 연극 활동은 광주항쟁으로부  
터 갖게 된 사회적 분노를 담아내기에 적절한 활동이였다.

국립극장에 연수하는 게 있었어요. 장충동에 있는 허허. 거기서 인제

연수를 받는 계기까지 생겼고 그래서 연극 쪽으로 좀 더 접근하거나. 또 거기서 만났던 친구들 하나가 일 인극 하는 친구가 있었어요. 그 친구 보조해주면서 인제 연극 쪽으로 많이 접근했죠. 공연도 많이 다니고. 그때 당시에는 공연을 할 수 있는 곳이 없었어요. 그래서 교회를 중심으로 그 당시에 예수의 삶을 각색한 이런 걸 가지고선 교회마다 연극을 보였던 경험들이 있었어요.

### (3) 산업선교회와의 만남, 사회적 구원에 눈뜨다

한기호는 사회적 인식을 받쳐 줄 이론적 토대가 약했음에도 불구하고 사회를 변혁해 가야 한다는 당위성은 꾸준히 견지해나가고자 했다. 이러한 시점에 만난 양동 유아원에서의 자원봉사활동은 한기호의 삶에 영향을 끼쳤다. 그는 양동에서 만난 아이들을 통해 가난과 사회적 책임에 대한 인식을 확장시켰다. 그는 개인적 구원이 아닌 사회적 구원의 중요성을 인식하였고 후자를 위한 삶을 살기로 작정한다. 그에게 사회적 구원의 시각을 열어 준 교회전도사의 권유로 그도 전도사를 따라 산업선교회에 입회하기로 결심한다. 그 당시 산업선교회는 빈곤 해방의 사회적 역할을 위해 민중 노동 선교를 실천하던 곳이었다. 한기호와 산업선교회와의 만남은 한기호의 삶을 바꾸는 계기가 되었다.

5월 달 제대를 하고 82년 말에 왔다갔다 연극 하고 그때도 뭐 사회적 인식이나 사회구성체에 대한 논쟁이나 이러한 인식들이 별로 없었던 시기예요. 공부가 제대로 안 되어 있던. 왜냐면 의기만 충천했던 마음만 그냥 불타던 허허 그런 시기예요. 근데 이제 무엇인가 할 수 있다고 생각했었고. 그래서 그때 인제 삶이 바뀌는 과정이죠. 평범했던 사람이 인제 바뀌는 과정이. 그런 연극 활동을 통해서 어떤 사회적 구원에 대한 결합하면서 나도 그렇게 살아야겠다 하고 간 거잖아요. 그러고 나서 인제 선교회 오게 되는 거죠.

판파라의 성향이 있었다고 자부한 한기호는 산업선교회에서 그가 가장 쉽게 잘 할 수 있다고 생각한 연극 지도를 시작했다. 산업선교회에서 만난 노동자들을 대상으로 연극팀을 구성하고 대본을 썼다. 그는 이론과 논리로 무장된 연극기획자는 아니었지만 어릴 적부터 교회 활동을 통해 배운 연극 활동을 무기로 노동자 연극을 지도할 수 있었다. 그의 대본은 노동자의 삶을 제대로 투영하지 못한다는 비판도 받았지만 노동자들과의 삶 속에 밀착된 의식적 활동을 전개하는데 토대가 되었다. 그에게 노동자 연극은 노동자의 삶을 깊게 들여다보게 하는 계기가 되었다. 그는 구로공단 노동자들과 목수들과 함께 극단을 만들었고 연극 대본에 그들을 참여시켰다. 그들이 생각하고 그들이 말하는 것이야말로 진정한 노동자의 삶을 보여주는 것이라는 생각에서였다.

그래서 노동자 연극팀. 어떤 논리나 이론이 있었던 건 아니에요. 제가 그냥 대본을 써봤어요. 노동자 삶에 대해서. 쓴 걸 가지고선 어, 좋은 거 같다. 근데 그때 충격을 받은 건 뭐냐면 네가 무슨 노동자 삶을 살아봤는가? 살지 못해서 어떻게 해. 네가 쓸 수가 있어? 아이들하고 다시 살면서 다시 써야 되는 거 아닌가? 이런 얘기를 좀 들었어요. 아, 그건 맞는 것 같다 싶어서 이제 만든 초본을 가지고 어, 아이디어를 모았죠.

## 2) 문화운동을 통한 사회변혁

### (1) 연극지도, 사회저항과 혁명에 대한 인식

산업선교회에서 진행했던 연극지도는 한기호로 하여금 노동자의 삶을 들여다보게 했다. 그는 노동자 연극을 꾸준히 지속했고 마침내 노동자 삶을 다루는 노동자 문화팀을 만들게 된다. 그는 노동자 문화팀에서 노



동자의 정체성을 심기 위한 철학 교과 과정을 운영하기도 했다. 교과 과정은 노동자에게 뿐만 아니라 그 자신에게도 변혁운동가로서의 정체성을 갖게 하는 데 도움을 주었다. 그가 진행했던 노동자 연극은 노동자가 주체가 되는 참여 연극의 형태로서 그들이 직접 삶을 이야기하고 구성하는 것이었다. 노동자들은 연극이라는 형태를 통해 직접 스토리를 만들고 역할을 맡음으로써 살아있는 노동 현장을 그대로 드러낼 수 있었다. 노동자들은 연극 활동을 통해 그들 삶속에 투영된 자신의 모습을 발견하였다. 당시 그가 진행했던 연극 활동은 다음과 같았다.

14살, 15살 이런 애들이 들어와 가지고 하다가 자기 삶에 대한 이야기를 해줘요. 살아온 연극이라는 게 그런 거거든요. 영자란 친구가 시골에 올라와 가지고 노동자로 살면서, 인제 이 친구가 자기 막 얘기를 하더라고. 그 얘기를 갖다가 바로 인제 역할 분담해서 그게 큰 힘이 되었어요. 경험적으로 그게 자기 삶을 이해하고 역할 분담해서 아버지가 되기도 하고, 공장 근로자가 되기도 하고, 공장관리자가 되기도 하고, 그래서 서로 싸우게 만들고, 이런 과정을 몸으로 다하게 만드는 그런 프로그램들이 진행된 거죠.

노동자 연극이 가장 활발했던 83년과 84년은 한기호에게 매우 중요한 삶의 전환 시기로 기억된다. 그는 노동자 문화팀을 통해 노동자와 혁명의 중요성을 강조하였고 노동자들을 전투 요원으로 양성할 수 있었다. 사회에 저항하는 메시지를 담은 유인물을 노동자들과 함께 제작하기도 하고 뿌리기도 했다. 경찰에서 본다면 그야말로 불순분자의 유인물 배포죄에 해당되었다. 그는 경찰에 잡히기도 하고 훈방조치도 경험하면서 노동자로서 사회에 저항하는 삶을 시작했다.

## (2) 사회 변혁을 위한 현장 투신

한기호는 연극지도를 통해 사회인식을 새롭게 한 경우이다. 그는 노동자들과의 연극 활동을 통해 그 자신도 노동자로서의 삶을 살아야겠다는 인식을 가졌다. 그 당시의 시대적 분위기는 노동자 문화운동가들 또한 모두 노동 현장으로 들어가는 시기였다. 노동자가 되기 위한 현장 투신이야말로 사회변혁을 위한 필수과정이라는 인식이 팽배할 때였다. 그 당시 현장 투신은 사회 변혁에 대한 열망이 컸기에 대부분의 문화운동가들에게 요청되는 것이었다. 그는 용접공이 되어 노동 현장으로 존재 이전을 시작했다. 그는 이후 몇 차례 현장 투신을 감행했는데, 노동 현장에서 조합을 구성하려다 잘리기도 했고 선배들의 요청에 의해 옮겨 다니기도 했다.

사회인식을 새롭게 시작하는 실험이 이제 84년도인 것 같아요. 84년도 사구체논쟁이 있게 되고, 아 이게 뭐지? 내 입장이 뭐지. 이런 고민이 시작되고 여러 가지 저작들을 읽게 되고, 현장에 투신해야겠다는 생각을 그때 갖게 되는 거죠.

### (3) 노동조합 결성, 노동자들이 모르니까..

한기호는 노동운동 시작부터 이론으로 무장한 운동가가 아니었다. 사회를 이대로 둘 수 없다는 분노와 일종의 책임으로 노동 현장에 결합하게 된 경우이다. 그는 노동 현장에서 체계적 훈련으로 무장된 의식 있는 운동가들을 만나며 노동자들을 학습해 나갔다. 85년도부터 87년도까지 그는 매우 치열한 삶을 살았다고 기억한다. 1985년만 해도 노동현장에서 노동조합을 만드는 것은 거의 불가능했다. 그는 용접공으로 현장 투신하여 비합법적인 활동으로 노동자들을 조직해 나갔다. 그들을 조직하고 그들이 노동자라는 인식을 갖게 하고 그들이 현장에서 일할 수 있도록 의식화시켜 나가는 일들이었다. 노동자들은 노동조합에 대한 지식과 경험 이 전무 했다. 현장 조직가로서 한기호는 그들의 요청에 따라 조합 결성

을 위한 활동을 왕성히 전개해나갔다. 노동조합을 결성하도록 도와주고 노동자 중에서 지도자를 세웠으며 노동조합에 필요한 여러 가지 내용들을 교육했다.

그 당시 노동조합을 설립하고 만들고 이런 작업들을 계속 뒤에서 활동을 해나가죠. 그 당시에 제가 필요했죠. 그 당시에 왜냐면 노동조합을 만들어야 되는 거니까 노동조합을 만들기 위해서는 그 현장에 있는 노동자들이 모르니까.

### 3) 변혁운동가로서 정체성의 혼란

#### (1) 노동조합의 성장

87년 노동자대파업은 울산 현대에서 시작하여 서울 구로공단에서 이르기까지 전국으로 확산되었다. 이 시기에 새롭게 건설된 노조만도 1,400여개에 달했으며 조합원수도 150만 명으로 추산되었다. 폭발적인 노동조합의 성장은 노동자의 대중조직으로서 노동조합을 일반화시켰다. 87년 노동자대투쟁은 노동조합운동의 새로운 장을 열었다. 한기호는 노조운동의 중요한 지도자로서 새로운 ‘노출’을 정면에 배치하였다. 성장한 노출은 대중조합운동의 기본 조직들을 장악하였다. 반면 그간 비합법으로 활동했던 노동운동가들은 합법 활동이 되면서 조합의 실무자로 전환되었다. 노동조합운동의 새로운 장은 노동운동가들의 역할을 축소시켰다. 노출이 노동조합의 기본 조직을 장악하고 중요 직책을 맡게 됨으로써 노동운동가들은 그들이 추구했던 노동정치운동을 전개할 수 없는 현실을 깨닫게 되었다.

#### (2) 이제 뭐 할 건가? 노조운동은 ‘노출’들에 의해

노조가 성장함에 따라 노조운동은 ‘노출’들에 의해 전개되기 시작했다. 노동자들을 조직하고 교육했던 노동운동가들의 역할이 ‘노출’의 성장에 의해 주도권이 이양되었다. 그들은 현장 실무자가 되어 ‘노출’을 지원하는 역할을 맡았다. 한기호는 노조 중심의 조합 활동이 노동운동이었는지 근본적인 질문을 갖기 시작했다. ‘노동조합운동이 노동운동이었는가?’, 한기호는 노동운동과 노동조합운동의 의미를 되짚어 보고 부문운동으로서 ‘이것이 나의 삶을 던졌던 노동운동의 결과인가?’, ‘우리는 혁명에 성공한 것인가?’, ‘변혁운동을 제대로 하고 있는 것일까?’ 라는 질문을 하게 된다. 그는 비합법에서 합법으로 활동이 공개되면서 갈등을 갖기 시작했다. ‘새 노조위원장, 정말 몰랐던 애야, 아무것도’ 라고 고백하는 그에게서 운동가로서 현장에서 밀려나고 있는 그의 내적 갈등을 읽을 수 있다. 노동조합 활동은 ‘노출’들에 의해 진행이 되었고 그는 ‘노출’들에 의해 현장에서 밀려나고 있었다.

그렇다고 노출도 아니고 하튼 사회변혁을 꿈꾸는 자로서 삶을 살아왔던 사람들은 갈 데가 없던 거죠.

#### 4) 다시 사회변혁을 꿈꾸는 자의 삶으로

##### (1) 시대의 흐름에 끌려 온 자신의 발견

전국적으로 불어 닥친 87년 노동자대파업은 한기호로 하여금 노동 현장에서의 치열했던 삶을 돌아보게 했다. 노동자 대파업이 일어날 당시 노조 숫자는 급격히 늘었지만 반면에 노동자들을 조직하고 지원했던 노동운동가들의 역할은 축소되었다. 많은 운동가들이 지역으로 산개하는 형편이었다. 그는 그가 꿈꾸었던 변혁 운동이 실패했다고 보고 노동 현장을 떠나기로 결심했다. 그는 지난 시간을 돌이켜보며 아무런 준비도

없이 여기까지 온 자신을 발견했다. 비록 노동자의 삶을 산 것이 그가 선택한 삶이었지만 주체적 삶이 아닌 시대의 흐름에 끌려오고 있는 자신을 발견한 것이다. 시대적 요구에 묻혀 ‘하고 싶은 것’을 한 것이 아닌 ‘해야만 하는 것’을 해 왔던 사실을 깨닫기 시작했다.

## (2) 다시 지역에서...

한기호는 노동운동 10여년의 세월 속에 녹아 있는 부문운동의 성과를 돌아보았다. 긴 세월 동안 얻은 것은 ‘전노협’, ‘서노협’이라는 거대한 노동운동단체에 삶을 던졌고 민주노조의 획을 그어온 것이다. 이것은 노동조합운동으로서의 성과임에는 틀림없지만 이것이 우리가 바라던 정치운동, 변혁운동이었던가에 대한 회의가 들기 시작하였다. 그는 과감히 이제 우리의 역할은 여기서 끝이 났다고 선언했다. 그간 전개했던 노동조합운동은 대중운동으로서의 가치는 있지만 변혁운동은 아니었다고 결론을 내렸다. 그는 새로운 계급운동을 찾아 떠나야 함을 주장하였다. 당시 노동운동은 본질적으로 변혁운동, 정치운동이라는 맥락 하에 노동운동가들에게 민중당의 참여가 논의되기 시작했다. 그러나 그는 정치적 정당의 의미보다는 지역에 뿌리를 내리는 것이 훨씬 중요하다는 생각을 했다. 그는 그의 미래를 지역에서 찾고자 했고 그의 노조활동의 근간이 되었던 서노협을 89년에 정리했다.

우리는 어떻게 해 나갈 것인가. 이런 고민을 하면서 학습을 하죠. 그래서 뭐 일본공산당이라든가 아님 다른 지역의 뭐 구라파의 서구 쪽의 공산당이라든가 그런 진보정당의 흐름들을 살펴 보면서 다시 시작하자. 정치운동은 다시 지역으로 시작해야 된다. 그런 결론을 얻게 되죠.

## 5) 지역활동가로서 인생 2막을 시작하다

## (1) 관점의 전환 - 관변에도 좋은 사람이 있더라

지역으로 들어간 한기호는 기존의 운동방식과는 다른 새로운 접근을 시도했다. 기존의 운동방식이 세상을 변혁하기 위해 소수의 엘리트에 집중했다면 이제는 대중들의 움직임에 주목하였다. ‘대중들이 과연 어디에 있는가?’, ‘사람들이 있는 곳으로 가서 조직화 하자’ 라는 것이 그가 생각한 새로운 운동 방식이었다. 이러한 접근 방식은 노동운동에서 시민운동으로 전환한 시민단체의 지역 접근 방식과도 다른 독자적 노선이었다. 그는 속칭 ‘관변’의 대표 격인 ‘새마을 부녀회’, ‘적십자’, ‘바르게살기협의회’ 등과 같은 단체와의 교류 및 주민 조직화를 시도했다. 물론 이러한 접근 방식에 동료들의 비판도 뒤따랐지만 이제는 사람에 주목하고 그들의 움직임을 포착해야 한다는 그의 소신에서 나온 선택이었다.

## (2) 뒤엎는 것이 아닌 보완하는 자세

한기호는 지역에 뿌리를 내리기 위한 지역 활동을 전개하기 위해 기존 틀을 없애는 것이 아닌 보완하고 지원하는 접근 방식을 취했다. 학교가 문제가 있다면 학교를 뒤엎는 것이 아니라 ‘어떻게 보완할 수 있을까?’의 방식이었다. 그간 변혁의 중심은 세상을 뒤엎을 때 가능하다고 믿었던 사고와 인식의 틀이 벗겨지는 시작이었다. 세상을 바라보는 렌즈가 바뀌다보니 지역의 교육문제가 새롭게 인식되기 시작했다. 그는 기존 학교가 하지 못했던 프로그램을 개발하고 다양한 학습 방법론을 적용했다. ‘게임 학교’, ‘창조 학교’, ‘이야기 나라’, ‘놀이로 하는 수학교육’, ‘창조 체험 학습’, ‘검은 양들의 학교’, ‘비디오 영상’ 등 그간 노동자연극에서 체화되었던 다양한 놀이 프로그램들을 지역 아이들의 프로그램으로 재개편하였다.

학교를 보완해야 된다. 좀 엉뚱한 이야기 였어요 그 당시에 사람들을 놓고 보면요. 저 새끼 뭐지? 이렇게 볼 수 있는 거죠. 어떻게 학교를

보완해? 이 학교에 문제가 많은데. 지역의 학교를 보완하는 관점을 내놔요. 학교가 문제 있으면 보완해줘야지. 그래서 우리는 그러면 창조 학교는 우리 창조학교는 그렇게 하겠다. 학교가 못하는 걸 해 보겠다라는 관점을 세워요.

### (3) 이제 나를 위한 학습

한기호는 시대적 요구에 의해 자기 주도적 삶을 살지 못했다는 상실감을 갖고 있었다. 시대적 요구에 끌려가는 삶을 지속할 것인가? 아니면 주어진 삶을 새롭게 개척하기 위해 스스로의 변화를 꾀할 것인가? 그는 시대의 거친 흐름에 휘몰아쳤던 그의 과거를 돌이켜보았다. 지난 과거를 회상해보니 그에게는 기억 속에서조차 사라진 학교가 있었고 자신은 대학 졸업장이 없는 대학중퇴자였다. 그는 지역 활동을 위해서는 전문가로서 인정받을 수 있는 자격증이 필요하다고 생각했다. 그는 학위를 완성하겠다는 결심으로 다시 대학에 편입하여 학사를 마치고 이어 석사까지 마쳤다. 막상 학교에 가보니 배우는 과정이 시시하기도 했지만 그 과정은 개인의 학습이 진일보되고 배운 것을 지역에 다시 환원할 수 있는 선순환적 시간들이었다. 늦게 시작한 학업은 그간의 노동 운동과 지역 활동의 경험을 통해 자신의 삶의 확장을 가져오기에 충분했다. 그는 현재 지역활동가로서 지역의 청소년에 관심을 갖고 청소년이 주체가 된 세상을 만들기 위한 활동에 전념하고 있다.

지역전문가다. 그럼 지역에 대해 충분히 알지 못하면 안 되는 거니까. 그런 학습들을 해 나가는 거죠. 내가 내 필요에 의해서. 그런 학습들이 내가 평생교육사, 청소년지도사다, 청소년문제에 대해서 충분히 습득해 내지 않으면 내가 말할 수 없다 생각하기 때문에 개인 학습을 훨씬 더 많이 하죠.

### 3. 손광표의 생애사

#### 1) 학생운동가와 빨갱이 전도사

##### (1) 전통적 목회상에서 튕겨나가다

손광표는 지극히 보수적 신앙관을 강조하는 신학대학에 입학했다. 그러나 대학이 그리는 전통적인 목회자상에서 튕겨 나가는 데는 오랜 시간이 걸리지 않았다. 그는 기독교가 갖는 극 보수적 폐해를 인식하고 학교 밖 바깥세상으로 눈을 돌렸다. 시대에 항거하는 진보 인사와 학생들을 만나며 민중 신학, 해방 신학을 접하게 되었고 자연스럽게 학생운동의 길에 들어섰다. 그의 사고와 행위는 지극히 보수적인 학교의 분위기에서 매우 일탈적으로 보였다. 그는 학교 후배들에게 그가 접하고 있는 사상을 전수하고 의식화의 뿌리를 내리려 하였지만 보수적인 신학대학에서 그의 의도와 노력은 큰 빛을 발하지 못했다. 결국 그는 의미 없이 진학한 대학원 1년을 마치고 개인적 연고와 광산 활동으로 인연을 맺은 태백이라는 지역으로 선교를 떠났다. 마침 손광표의 광산 활동을 눈여겨보던 태백의 진보 목사는 그에게 ‘기독교광산지역사회개발복지회’라는 단체 활동을 제안했다. 손광표는 그 단체의 실무자가 되는 제안에 승낙하지만 실상은 노동운동을 하기로 결심한다.

젊은 신학생이 탄광촌까지 내려와서 봉사를 하고, 만나서 얘기를 해보니 나름 야무지고 있어 보이는 그런 거 같으니까, 올라 오셨더라고요. 내가 이런 일을 하려고 하는데 같이 하겠냐. 고민 끝에 결단을 내리고 85년도에 태백을 내려갔어요. 대학원 1학년을 마치고.



## (2) 빨갱이 전도사로 찍히다

광산지역 기독교 단체의 실무자로 자리를 잡은 손광표는 애당초 목사님이 원하는 선교를 할 사람이 아니었다. 대학 때부터 봉사활동으로 익히 알고 있었던 태백을 단지 노동운동의 터전으로써 선택한 것이다. 그는 그동안 보수적 신앙관을 강요했던 학교의 학생으로서 할 수 없었던 진보적 관점의 노동 상담을 기독교 단체의 실무자가 되어 본격적으로 전개했다. 그는 몸에 날개가 달린 듯이 활발히 노동운동을 전개했고 당연히 80년대의 시퍼런 칼날을 휘둘렀던 보안대의 예의 주시를 받았다. 그는 1년도 채 안 된 태백에서의 활동 기간 중에 보안대로부터 납치와 고문을 당했다. 그가 1주일간의 고문을 당하고 나왔을 때 그는 이미 태백이라는 좁은 바닥에서 완전히 빨갱이가 되어 있었다.

## 2) 탄광지역 노동운동가

### (1) 이왕 버린 몸, 내 놓고 하자

손광표는 지역에서 빨갱이로 찍힌 이후 오히려 태백에서 죽기 아니면 살기라는 각오로 버텼다. 그러다 운동권 학생들에게 매우 우호적이었던 진보적 신학의 한국기독교장로회를 만나게 된다. 마침 그 교단의 교회가 태백에서 문을 열게 된 것이다. 손광표는 그 교회의 전도사가 되어 본격적으로 노동 선교를 할 수 있었다. 그는 가장 진보적이라고 할 수 있는 인권단체의 태백 지부를 만들었고 인권위원회 간사라는 직함으로 공개적으로 성명서를 뿌리고 노동자를 만나러 다녔다. 그 시기는 1987년 본격적인 민주화 운동이 전개되었던 시점이었기에 탄광지역의 파업과 노동조직 결성의 불이 일어날 때였다. 손광표는 노동자들을 도와 파업을 주도하고 조성하기도 했는데 결국 노동 현장의 실세로 찍히면서 1989년부터 1991년까지 수감생활을 하게 된다.

초기에는 보안대에서 죽일라고 했지요. 잡아왔다가 풀어놔는데 기가 살아나가지고 날뛰니까. 근데 그 시기가 87년도 인권위원회를 만들었는데 만들고 나서 본격적으로 민주화 운동이 전국적으로 열풍이 불기 시작한 거지요. 그 시기가 딱 맞아 떨어진 거지요. 태백에서 민주화 운동을 하게 되고 그러면서 탄광이 파업들이 막 일어나요. 저도 쫓아다니면서 파업 도와주고 했는데. 그런데 2년이 못가지요. 89년도에 국가보안법, 쟁의조정법 제3차 개입 이런 걸로 인해 구속이 돼요. 종교인이기도 하고 보안대에서 살아나온 놈이기도 하고. 어쨌든 대표하고 있었는데 갈수록 노동운동이 더 치열해지고 소위 계급의식, 단순한 임금인상이 아닌 노동자의 정치 세력화라든지, 이런 문제로 점점 가니까 저쪽에서는 점점 눈을 치켜뜨고 보다가 대대적으로 탄압이 들어온 게 89년도였어요. 그 때 제가 제일 먼저 들어갔고 후배들도 많이 구속이 되고. 그러면서 탄광지역의 노동운동이 극심한 탄압을 받아요.

## (2) 탄광 폐업, 노동운동의 기반을 잃다

극렬한 노동운동의 대가는 혹독했다. 손광표가 감옥에 있는 동안 정부는 석탄사업 합리화를 이유로 탄광을 폐업시켰다. 그가 출소했을 때 남아 있는 탄광은 거의 없었다. 노동운동의 기반이 사라져 버린 것이다. 탄광 지역의 노동자를 조직화 하고자 했던 그의 꿈은 출소 후 새로운 국면을 맞이해야만 했다. 91년도 지방화의 흐름을 맞이하며 그는 노동운동에서 지역운동으로 운동의 성격을 바꿔야겠다는 결심을 한다. 그는 지역운동의 거점 역할을 할 광산지역사회연구소를 태백에 설립하였다.

그래서 고민을 했지요. 80년대의 노동운동을 치열하게 했지만 한편으로는 제 존재가 종교인이기도 하고, 현실적으로 노동운동이 탄광에서는 설 자리가 없는데 뭘 할 것인가 고민을, 깜빡 안에서 뭘 생각을 하겠어요. 계속 생각만 하는 거지요. 고민하다가 내 본업인 목사가 되자. 그

다음에 지역사회 운동을 해야 되겠다. 제 나름대로 지역운동의 어떤 틀을 연구소라는 거로 해보자라고 한 거지요.

### 3) 노동운동가에서 지역운동가로

#### (1) 떠나는 탄광 주민, 지역을 살리자

출소 후 마을은 그야말로 폐허가 되어 있었다. 탄광이 문을 닫게 되자 마을 주민들은 생계를 찾기 위해 태백을 떠나야만 했다. 지역주민들이 지역을 떠나자 학교도 문을 닫기 시작했다. 마을의 공동화가 시작된 것이다. 손광표는 지푸라기라도 잡는 심정으로 지역을 살리는 운동을 전개했다. 그는 석방된 91년도부터 93년까지 탄광 사업을 대체할 수 있는 대책 마련을 촉구하기 위한 대정부 대규모 주민운동을 벌이기 시작했다. 그러나 태백을 살리기 위한 대정부 대규모 쉼기대회는 그만큼 성과를 내지 못했다. 주민들은 정부로부터의 대답을 얻을 수 없음을 인식하고 스스로의 자구책을 강구하기 시작했는데 그것이 바로 주민들이 공동으로 출자해서 만든 태백시민기업의 태동이었다. 탄광을 대체할 스키산업을 관광화 하는 것으로 이는 주민들의 폭발적 지지를 얻었다. 주주 3,000여명, 자본금 16억원의 성과를 내면서 손광표는 이 일에 깊게 관여하였다.

태백시민들이 아무도 우리를 안 도와주니 우리 스스로 하자. 그래서 돈을 출자를 해서 공동으로 출자를 해서 태백 시민기업을 만들어요. 94년도에. 우리나라에서는, 세계 최초지요. 지역을 살리겠다고 돈을 모아서 회사를 만든 거네요. 태백이 완만하니까 구릉 지대가 많으니까 산도 둥글둥글하거든요. 거기에 스키장을 만들자. 그래서 탄광에서 관광으로 전환을 해보자. 주민의 힘으로 그거를 시민기업이 하겠다고.

## (2) 카지노 목사

그러나 주민들의 자발적 출자에 의해 만들어진 태백 시민기업은 법의 한계에 부딪혔다. 탄광지역은 법상 환경보존지역이었기에 국유지 50% 이상에 해당이 되었는데 그런 경우 스키장이 될 수 없다는 산림법에 맞닥뜨리게 된 것이다. 주민들의 설립 취지가 좋다 하더라도 관광 사업으로의 전환은 불가능했다. 손광표는 이를 타개하기 위한 방법을 모색한 결과 제주도 지역개발 관련한 제주도 특별법을 접하게 되었다. 모든 법에 우선할 수 있다는 특별법의 영향을 알고 있었던 손광표는 ‘제주도특별법’을 기초로 ‘태백지역개발특별법’을 정부에 제안하였다. 이 제안에 탄광지역 목회자들이 지지하였고 주민들의 대규모 찬성시위가 이어지자 정부는 일주일 만에 폐광지역을 특별법으로 개발해주겠다는 약속을 하게 된다. 그러나 정부는 특별법을 통과시켜주되 그 대가로 카지노 사업을 주민들에게 제안했다. 카지노 사업은 주민들의 거센 찬반 논란을 거치며 마침내 98년도 태백에 강원랜드가 설립되면서 2003년도에 현재의 메인 카지노가 완성되는 결과를 가져왔다. 그 과정에서 손광표 자신은 카지노 사업을 원하지 않았음에도 불구하고 법안을 만든 총괄책임자로서 카지노목사라는 별칭을 얻게 되었다. 당시의 사건은 국내 뉴스에도 회자될 만큼 파장이 컸다. 손광표는 카지노 사업의 주역으로서 그 때 당시를 다음과 같이 기억했다.

그게 법을 만들자고 합의한 게 95년도예요. 1월 14일인가 제안을 했는데 3월3일에 합의가 됐어요. 그래가지고 그 법을 그해 12월에 국회에서 통과가 돼요. 그 과정에 정부가 우리한테 제안한 게 뭐냐면 너희가 해달라는 거 다해줄라고 하는데 그거 가지고도 안 되겠다. 그럼 어떡하냐 그랬더니 여기에 카지노를 만들어라. 그래가지고 논란이 벌어졌지요. 이것을 어떡할 거냐. 주민들이 카지노라도 하겠다는 거지. 그래서 결국은 카지노를 허용하는 법이 된 거지요. 그래서 그 법에 의해서 98년도

에 강원랜드라는 회사가 설립되고 2000년도에 문을 열었고 2003년도에 지금의 메인 카지노, 그 규모가 완성된 거지요. 저는 사실 그 과정에서 굉장한 심적인 고통을 겪었지요. 내가 카지노를 원한 게 아니었는데... 그래서 어쩔 수 없이 카지노를 받아들일 수밖에 없는 객관적인 상황들 속에서 그래, 죽어가는 마을 살려나보자. 그 당시 제가 법안을 만드는 총괄 책임자였는데, 그거를 받아들이게 되고 그 일에 앞장서게 되고 결국은 카지노 목사가 되었지요. 제 별명이 카지노 목사잖아요.

### (3) 우리 동네 팔아먹은 놈이야

손광표는 ‘태백지역개발특별법’의 주도자로서 연합운동을 이끌어가는 주도적 역할을 담당했다. 그는 자신이 원하든 원하지 않든 강원랜드를 개장하는 데 첫 삽을 쏘는 깃발의 역할을 하게 된 것이다. 강원랜드 개장은 태백 지역 개발을 위한 어쩔 수 없는 선택이었다. 그러나 강원랜드가 오픈되자 지역주민들은 둘로 갈라졌다. 한 편에서는 지역을 팔아먹은 놈이라고 손광표를 공격했고 또 다른 한편에서는 그가 가진 권력을 이용하려 했다. 지역주민들의 공적이 된 것이다. 지역을 살리기 위해 혼신을 다했던 지역활동가로서 손광표는 줄지에 지역을 팔아먹은 놈이 되었다. 그는 지역주민들의 편견과 이해관계에 환멸을 느끼며 태백의 지역 활동에서 손을 떼야겠다고 결심했다.

태백사람들은 자기네 편 안 든다고 욕하고 다른 지역사람들은 태백 놈이라고 욕하고. 이게 확연히 드러나는 거지요. 저는 아무리 아무리 순수하고 참 옳다 라고 얘기해도 그런 편견과 이해관계와 편 가르기에서는 아무런 힘도 못 쓰는 거지요. 그럴 때 이제 선택할 수 있는 게 없더라구요. 저는 점점 지역전체와 관련된 일에서 손을 하나씩 떼기 시작해요. 먹혀지지 않아요, 일단. 저 새끼 우리 동네 팔아먹은 놈이야, 강원랜드에서 몇 억씩 받았대.

## 4) 환멸과 좌절

### (1) 카지노 없이 지역을 바꾸자

그에게는 새로운 대안이 필요했다. 대안을 찾아 떠난 철암이란 지역은 그야말로 광산촌의 옛날 모습을 그대로 간직한 곳이었다. 그는 태백에서의 경험을 바탕으로 카지노 없이 지역을 바꾸고자 하였다. 그러기에 철암은 매우 매력적인 곳이었다. 손광표는 카지노 없는 대안 마을을 만들기 위해 개발보다는 보존의 방식을 택했다. 이러한 배경에는 태백에서의 쓰라린 아픔이 기반이 되었다. 태백에서 가장 멀리 떨어진 철암을 선택하게 된 배경도 태백의 경험을 다시 되풀이하고 싶지 않은 이유에서였다. 철암은 석탄저장고가 보존되어 있었던 곳이었고 1970년대의 거리가 그대로 남아 있는 동네였기에 손광표는 그의 꿈이 이루어질 수 있다고 믿었다. 그는 철암 마을 자체를 통째로 박물관으로 보존하는 사업을 구상하였고 그의 개인 영향력을 이용하여 당시 문화부장관으로부터 160억이라는 거대 지원금을 받았다.

1970년대 마을이니까 타임머신을 타고 1970년대를 간 느낌 그런 마을. 그래서 거리도 1970년대 간판을 만들고 뭐든지 이렇게 다 하자. 그런 제안을 하고 그런 운동을 막 했었지요. 근데 사실, 그거를 덜커덕 문화관광부가 받아줬어요. 그렇게 하자. 내가 그 당시 그만큼 영향이 있었던 거야. 말만 하면 막.

### (2) 또 다시 죽일 놈이 되어

그러나 그에게는 예상하지 못했던 또 다른 저항이 기다리고 있었다. 그가 태백의 실패를 경험삼아 철암에서 선택한 보존의 방식은 또 다시

철암 주민들의 반발을 샀다. 개발보다는 보존이 더욱 더 중요할 것이라고 예상했던 손광표의 생각은 그만의 생각이었다. 지역 주민들은 보존보다는 개발을 원했다. 이익이 되지 않는 보존보다는 개인의 이익이 되는 개발을 선택한 것이다. 그는 지역 주민들의 격렬한 반대에 부딪쳐 태백에서처럼 철암에서도 또 다시 “죽일 놈”이 되었다. 그는 문화관광부 160억 예산을 그대로 반납하고 그의 구상을 철회했다.

근데 그게 되니까 또 철암 마을 주민들이 다 들고 일어난 거야. 보존이 웬 말이야, 개발이 살 길이다 그래가지고. 보존하면 안 된다, 길 뚫고 다해야 한다. 난 또 죽일 놈이 되었지요. 그래 제가 큰 착각을 한 거는 어떤 좋은 거를 주면 사람들은 다 찬성을 할 것이다, 만세를 부를 것이다 생각한 것인데. 특별법이든, 카지노든, 철암마을 통째로 박물관이든, 그 자체가 완성품이었지만 사람들은 그것을 가지고 그게 옳느냐, 그르냐를 판단한 게 아니라. 나한테 이익이 되느냐, 이익이 되지 않느냐를 가지고 판단하는 거지. 그러니까 내가 설 자리는 없는 거지. 격렬한 논쟁 끝에 저는 죽일 놈이 됐고 철암 마을 주민들이 끝까지 반대를 해서 그 사업은 없었던 사업이 된 거지. 예산도 반납하고.

### (3) 환멸과 좌절, 그리고 도피처

태백과 철암에서의 경험은 손광표에게 지역 활동의 환멸과 좌절을 안겼다. 그에게는 이를 만회할 도피처가 필요했다. 태백도 아니고 철암도 아닌 새로운 곳에서의 터전을 찾아야 했다. 그는 1996년도부터 북한에 석탄을 보내는 운동에 참여한 적이 있었다. 당시 강릉 잠수함사건으로 인해 중단했던 경험에 있었는데, 다시 인연이 되어 연탄나눔운동에 발을 디디게 되었다. 그는 2004년도에 본격적으로 ‘사랑의 연탄나눔 운동’에 결합했다. 한편으로는 철암 마을을 통째로 박물관으로 바꾸는 사업이 좌절되었을 때 열게 된 기적의 도서관에서 아이들을 위한

소소한 활동을 전개했다. 대외적으로는 연탄나눔 활동과 대내적으로는 도서관 운동에 그의 열정을 쏟으며 태백과 철암에서의 아픈 기억을 잊고자 했다. 그에게 연탄나눔운동과 기적의 도서관 활동은 모종의 도피처이자 삶이 회복되는 터전이 되었다.

## 5) 지역활동가로서 관점의 전환

### (1) 지역운동 절대로 하지마라

연탄 나눔이 도피처이기도 했다고 고백하는 그는 지역운동 방식의 전환을 모색했다. 그가 경험한 태백, 철암 지역에서의 지역 활동은 전문가 주도적 활동이었다는 반성에서였다. 그는 지역 접근 방식에서 새로운 변화를 모색했다. 지역을 바꾸는 주체는 전문가가 아닌 지역 주민이어야 한다는 인식에서였다. 주인 의식 없이 지역을 바꾼다는 것이 얼마나 터무니없는 일인가에 대한 뼈아픈 반성이기도 했다. 그는 지역운동에 투신하고자 하는 사람들에게 의해 구성되는 마스터플랜은 결코 지역을 변화시킬 수 없다는 점을 강조했다. 지역주민들의 목소리가 담기지 않은 계획은 물거품처럼 사라진다는 것을 몸으로 익히고 난 이후였다. 지역을 변화시키기 위해서는 활동가 스스로 지역주민이 되어가는 토대 구축이 무엇보다 중요하다는 사실을 그간의 경험으로 체득한 것이다. “지역운동 절대로 하지마라”는 그의 주장은 그가 바라보는 지역운동에 대한 역설이다.

귀농하거나 지역운동에 투신하는 사람이 마스터플랜 꼭 있는 거야. 이걸 조직을 어떻게 하고 개 코나 말도 안 되는 소리지. 천만의 말씀입니다. 저는 그런 거 자제하고 십년만 주민이 되어보자. 그래서 그 지역에 풍속과 주민들의 생활을 이해하고 너 우리 주민이야 라고 인정 받느냐 하면 그럴 경지까지 되면 지역운동에 토대가 된 거지. 저는 아직 지역 주민으로 인정 못 받아요.



(2) 촛불집회, 상계동에 좁게 사는 할머니, 할아버지와는 아무 상관이 없는 거야

태백과 철암마을에서의 경험은 도피처로 생각했던 연탄나눔운동의 방향과 철학에 큰 전환을 가져왔다. 배우지 못하고 가난했던 지역주민들에게 시혜적으로 베풀고 가르치는 것이 능사라고 생각했던 방식에서의 변화였다. 연탄이란 것은 단지 물질적 시혜의 도구에 불과한 것이며 연탄이 갖는 진정한 가치는 연탄을 통해 사람을 만나고 이웃을 만나는 것이며 지역을 보듬는 나눔의 사회를 가져올 수 있다는 믿음에 있었다. 그가 갖고 있는 사회운동의 방향과 철학은 연탄을 매개로 해서 사람을 만나고 이웃을 만나고 그리고 마을을 만나는 것이다. 그는 ‘당신들은 닥치고 가만있고 내가 알아서 다 해줄 테니’였던 일방적 소통 방식에서 진정한 나눔 방식으로 전환해 갔다. 앞장서서 구호를 외치는 방식에서 벗어나 가난하게 사는 사람들과 정을 나누고 그들의 이야기와 존재를 확인하게 하는 나눔의 방식으로 변화한 것이다. 그가 꿈꾸는 따뜻한 사회란 연탄이 하나의 매개가 되어 이웃과 소통하고 진정한 나눔을 실현하는 곳이다.

이제 연탄이 하나의 모티브가 된다고 보는데 우리사회에 보듬어야 할 데가 너무 많은 거예요. 아무리 광화문에서 촛불 집회를 하더라도 저 상계동에 좁게 사는 할머니 할아버지들은 아무런 관련이 없는 거야.

(3) 때로는 기다리는 것도 큰 운동이다

손광표는 지역 운동의 방식을 ‘전문가 중심의 운동’에서 ‘기다리는 운동’으로 전환했다. 주민 자신이 준비가 되어 있지 않았을 때 아무리 좋은 것을 이야기해도 소용이 없다는 것을 경험한 이후이다. 경제적 문제를

해결해야 한다는 생각에 도입했던 시민기업도 결국은 주민들의 농익은 의견이 반영되지 않은 선택을 가져왔다. 아이가 원해도 아이에게 칼을 덥석 쥐어줄 수 없듯이 지역의 경제적 문제가 절박하더라도 독이 되는 것을 쥐어줄 수 없는 것이다. 의미와 철학은 좋았지만 주민들의 인식 토대가 굳건하지 않은 상황에서는 그 본질적 취지를 살릴 수 없었다. 시민기업은 강원랜드라는 거대 기업에 기생하여 자생력을 잃을 수밖에 없었다. 그는 시민기업의 한계와 카지노사업으로 인한 지역의 의도치 않는 변화를 목격하며, 앞서 해결해주는 것이 아닌, “기다리는 것도 큰 운동”이라는 철학을 다시 한 번 체감하였다. 그의 철학은 확고한 신념이 되어 연탄나눔운동의 운영 방향에 고스란히 담겨있다.

## 4. 김태운의 생애사

### 1) 광주, 학생운동가로 살게 하다

#### (1) 문학소년, 광주를 만나다

김태운은 모태신앙의 문학 소년이었다. 그의 청소년 시기는 항상 신앙이 중심이 되었고 책을 좋아하는 매우 유순한 학생이었던 것으로 기억된다. 그런 그가 대학에 입학하여 광주의 참상을 알게 된 것은 신앙과 문학이 중심이었던 그의 삶에 대 전환을 가져오게 하는 첫 번째 신호탄이 되었다. 도무지 믿을 수 없는 광주학살이 실제 일어났고 그러한 행위가 국가의 권력으로 이루어졌다는 사실에 그는 믿고 있었던 국가와 사회에 질문을 던졌다.

제가 81학번이거든요. 근데 학생운동 했던 거는 광주 때문에 했던 거고. 저는 원래 제가 모태 신앙이에요. 청소년기에도 그렇게 문학 소년이기도 하고 소설책 같은 거 굉장히 좋아하고 많이 다독했고 그래 인

제 신앙이란 게 저한테 굉장히 중요한 거였기 때문에 사회 구조문제는 전혀 몰랐었어요. 그러다 주로 인제 실존적인 고민들 문학적이고 신앙적인 고민들 청소년기에는 많이 그러다가, 대학가가지고 자연스럽게 광주에 대한 이야기를 듣다보니까 도저히 믿어지지 않고, 사실은 그런데 뭔가 인제 자꾸만 사실을 알게 될수록 이게 정말 사실이구나 하는 걸 알게 되면서 사회에 대한 질문이 굉장히 커진 거죠.

## (2) 학습 소모임과의 만남

김태윤은 대학 시절 학습 소모임을 통해 매주 독서토론에 참여하면서 사회에 대한 질문을 이어갔다. 그 당시 학교 또는 교회는 질문을 허용하지 않았던 문화가 팽배하였기에 그가 비합법적으로 접한 학습 소모임 토론은 사회에 대한 인식을 확장시켜나가는 데 큰 힘이 되었다. 김태윤은 매주 걱정에 쌓인 학습 소모임 토론을 통해 학생운동을 시작했고 사회 구조적 문제를 인식해갔다.

그 당시 학생운동 소모임을 한다 해도 할 일이 없으니까 매주 독서토론을 했었던 거예요. 모여서 책 읽는 것 이야기하고 사회 이야기하고 지금 생각해보면 말도 안 되는 이야기들을 그 때 걱정애 쌓여서 했던 건데, 어쨌든 일주일에 한 번씩 모여 책 읽고 토론하고 뭔가를 하는 것들이, 이게 시간이 축적되면서 굉장히 하여튼 저한테 좀 뭔가를 이렇게 깊이 있는 뭐로서, 그 전에 뭐 일반 학교 다니고 그럴 때 교회에서도 하긴 하지만 그런 교회는 질문을 못하게 문화가 있으니까, 아주 구체적으로 뭔가를 놓고 하지는 않잖아요. 학생운동을 하면서 모여가지고 토론회하고 책을 읽고 했던 경험자체가 상당히 여러 가지 사회에 대한 인식이라고 할까? 사회를 구조로 바라보게 하든가 그런 것들이 많이 하여튼 하게 되었었던 것 같고.

김태윤이 접했던 독서 토론은 사회 구조적 문제에 대한 인식 외에도 교육을 바라보는 관점에 도움을 주었다. 특히 그가 접한 ‘Freire’의 페다고지는 그가 갖고 있었던 교육에 대한 관점을 완전히 바꿔놓게 했다. 국가 중심의 주입식 교육에 익숙했던 그는 학습자 중심의 참여식 교육을 주장하는 ‘Freire’를 만나면서 참 교육에 대한 인식을 갖게 되었다. ‘Freire’의 영향력은 그의 삶 전반에 스며들었다.

그 때는 그냥 기존의 그냥 국가주의적 학습관으로 생각했던 것 같아요. 그런데 그런 거에 대해 문제의식이 전혀 없었죠. 문제의식 처음 형성된 게 프레이리의 책을 보면서 인제 아, 교육이란 게 이런 거구나.

### (3) 노동자로 살아야 돼

김태윤의 아버지는 가난한 미장 노동자였다. 어릴 적 김태윤은 가난함이 아버지 개인의 무능에서 비롯되었다고 생각했다. 그러나 차츰 학생운동을 통해 가난이 개인의 탓이 아닌 사회 구조적 문제라고 인식할 수 있었다. 학습을 통해 그는 노동의 신성함과 가치를 재인식하고 아버지와 함께 공사일도 경험하면서 성실하게 노동자로 살아가고 있는 아버지를 존경했다.

근데 학생운동하면서 제가 또 하나 조금 자유로워진 게 사회의 가난이란 걸 구조적인 문제로 보게 되고, 인제 아버님이 우리 집의 가난한 걸 아버님의 개인적인 책무로 느끼다가 그러한 학습을 하면서 사회 구조라는 걸 보고 나니까 아 사람의 개인적인 삶이 떨어진 게 아니구나 이런 인식이 생긴 거죠. 아, 우리 아버님이 노동하신 게 대단하구나. 굉장히 충실하게 사시는 거구나. 그런 인식이 새롭게 하게 되었던 거예요.

김태윤은 학습 소모임을 통해 노동자의 삶을 이해하고 노동자야말로 사회를 변화시키는 주체가 된다고 믿었다. 노동자를 바라보는 인식은 그가 군대를 제대한 이후 노동현장에 투신하게 되는 배경이 된다.

아주 자연스럽게 노동자로 살아야 돼 노동자가 사회를 변화시키는 원동력이야 그런데 그 방식이 그 혁명적인 소모임이었던 거예요. 그래서 이론적으로는 맑스주의를 토대로 해서 사회를 바라보는 그런 시각으로 노동자 학습한다든지 그런 것들이 그 당시에는 많이 했었던 거죠. 그래서 뭐 노동법을 매개로 아니면 노동자의 삶과 관련해서 다양한 그 당시에는 교육들이 많이 있었어요.

## 2) 노동자의 정체성과 진짜 노동자

### (1) 위장취업

김태윤은 87년 군대를 제대하고 노동현장에 투신했다. 그는 위장취업을 위해 인천산업선교회에서 용접기술을 익혔다. 노동자로 위장하여 회사에 들어간 그는 노동조합을 위해 학습 모임을 조직하기도 하고 노동자 대상의 교육을 진행하기도 했다.

부천에서 노동운동을 했었거든요. 한국 베아라는 곳에 들어가서 위장취업을 했던 거죠. 위장취업을 해서 한국 베아라는, 송내역 남부 쪽에 있는 회사인데 처음에 조그만 회사 들어갔다가 한국 베아라는 회사는 거의 130명 정도 되는 그 당시에는 조금 그 당시에는 규모가 있었던 회사였어요. 그런데 거기에는 노동조합이 있었어요. 근데 우리 표현으로는 어용노조가 있었던 거죠. 거기서 인제 현장 활동하면서 노동자들 모

임도 꾸리기도 하고 학습을 하기도 하고.

## (2) 말 빨 안 서는 시다바리

그가 경험한 노동자 생활은 학생 때 생각한 상과 많이 달랐다. 머릿속에 그렸던 노동자는 매우 근면하고 성실한 상이었지만 실제 노동자의 삶은 폭력적인 문화가 판을 쳤다. 그는 노동자가 되기 위해서 예상하지 못했던 현실적 어려움을 헤쳐 나가야 했다. 지식인처럼 보이는 그의 생김새는 노동자와 격의 없이 어울리는데 걸림돌이었다. 노동세계에서는 기술을 갖고 있는 사람이 우두머리가 될 수 있는데 그의 기술은 형편없었다. 그는 소위 시다바리만 해야 하는 노동자에 불과했다. 노동자들을 규합하고 조합을 구성해야 하는 목적을 갖고 들어간 그에게 실제적 어려움이 발생한 것이다. 그는 기술로 리더가 될 수 없다는 현실을 인정하고 술만 마시면 싸우는 현장의 노동자들과의 관계 형성을 도모하기 위해 ‘진노회’라는 산악모임을 만들어 그들과 사귀고 함께 친목을 다지는 시간을 갖기도 했다.

그러면서 사람들과도 굉장히 관계도 좋고 낮에 노동현장 끝나고 나서 그 친구들과 만나고 그러는데 그 안에서 저 스스로가 정말 노동자로서 하기에는 그렇다고. 그런데 한 쪽에서는 저는 굉장히 목적 의식이 있는 거잖아요. 노동 현장에서 기능을 배워 자리를 잡는 것보다 저는 우선순위가 있잖아요. 사람들을 교육하고 조직해야 하고, 지역하고 연계를 해서 뭘 해야 하고, 다른 노동자 규합하고 연대해야 하고, 그런데 그런 쪽에서 계속 목적의식적으로 지금 생각하면 지나치게 목적의식적으로 형성되어 있었던 나하고 현장에서 노동자의 위치에서의 내가 느끼는 한계, 그런 여기서 기능도 배우고 그래야 그 안에서 위치도 있고 뭘 말 빨도 있는 건데, 그런 건 굉장히 부실하고. 매일 시다바리만 하면서 그런 괴리감이 계속 있었던 거죠.

### (3) 사회주의권의 몰락

노동 현장에서 맞이한 사회주의권의 몰락은 김태윤에게 엄청난 큰 충격으로 다가왔다. 그가 사회주의자의 모델이라고 믿고 있던 나라들의 실상이 노동자 중심과 복지중심에서 먼 독재국가에 불과했다는 사실은 그를 혼란에 빠트리기에 충분했다. 당시 김태윤은 노동자로서 자신의 한계를 인식하고 있었던 때였기에 앞으로 어떻게 살아야 할 것인지에 대한 회의감에 시달렸다. 무가치한 이념에 몸을 바쳐 왔다는 상실감이 그를 괴롭혔다. 그가 31세가 될 때까지 지향했던 이념과 철학적 근거가 와르르 무너지는 순간을 목도하면서, 그는 이 길을 걸어 온 자신의 선택을 다시 한 번 되돌아보았다. 학생운동 시절 신앙을 버린 이유가 맹목적 믿음에 대한 저항이었는데 그의 선택 또한 사회주의권에 대한 의심 없는 신뢰에 대한 결과였던 것이다.

사회주의 현실을 알면서 기존의 저의 이론적이고 이념적인 근거들이 완전히 무너졌던 거고, 그 다음에 거의 그래 갖고 1년 정도 멘붕 상태였어요.

혁명적 소수를 만들기 위한 운동의 중심과 역사적 의식화는 지나친 목적의식적 접근인 레닌 방식의 사회주의 산물이었다. 레닌 방식의 사회주의의 실패는 “핵심적 혁명 집단이 사회를 변화 시킨다”는 김태윤의 믿음을 꺾었다. 그는 소셜리스트로서 대중적 운동이 아닌 혁명적 소수를 의식화하려 했던 혁명적 집단의 이념적 접근에 회의를 가졌다. 그는 우연히 접한 우리나라 일제 강점기 농민운동이 훨씬 더 대중적 운동이었다는 고유의 우리 역사를 발견하고 러시아 혁명적 사고가 얼마나 교조적이었나를 깨달았다. 결국 그는 노동현장을 떠났다.

### 3) 시민운동가로의 입문

#### (1) 풀뿌리 조직, 살아 움직여야

김태윤은 노동운동 현장에서 사회로 복귀한 이후 다양한 학습을 접했다. 학습의 내용과 방법은 스웨덴의 사민당이나 정당구조에 대한 학습, 브라질의 노동자당, 노동자의 삶을 대변하는 대중적인 정당으로 발전한 사회에 대한 토론 등으로 이루어졌다. 토론을 통해 사회를 바라보는 인식이 확대된 김태윤은 풀뿌리 조직이 없는 사회는 어떠한 노동 정책과 정당이 만들어진다 하더라도 모래성과 같다는 생각을 하게 된다. 87년 이후 우리나라 노동조합운동은 스웨덴이나 브라질의 노동 조직물에 비해 비교할 수 없을 정도로 열악한 상황이었다. 그는 노동자들의 밑바닥 기반이 형성되어 있지 않는 사회는 역사를 바꿀 수 없다는 생각에 시민 사회의 새로운 패러다임으로 등장한 시민단체 활동에 자연스럽게 입문하게 된다. 그러나 그가 단체에서 처음 접한 생협 활동은 김태윤의 적성과는 맞지 않았다. 전문가 또는 실무자 중심의 활동이 전부였고 유기농 공급자 정도의 인식 대우는 그를 더 이상 시민단체에 머물게 하지 않았다.

#### (2) 환경과 생명에 대한 가치 인식

시민단체 활동을 접고자 할 즈음에 김태윤은 인생의 큰 전환점을 이루게 할 사람을 만나게 된다. 그가 학생시절부터 꿈꾸었던 삶과 신앙을 일치시키며 살고 있는 무교회 농민들이 그들이었다. 그는 농민들의 삶과 신앙을 지켜보며 그가 지향했던 가치관을 재정립하게 된다. 가족 삼형제가 모여 이웃들과 예배를 드리는 모습에 그가 생각했던 신앙과 공동체의 의미와 철학을 이해하게 되었다. 김태윤은 삶의 중심에 와 있는 환경과 생명에 대한 인식을 새롭게 하며 관련 내용을 학습하였다. 농민들과의 만남은 이후 그가 전개한 사회운동의 철학적 기반이 되었다. 그들의 영향을 받은 김태윤은 선배의 조언에 따라 현재의 근무처인 시민단체에 적



을 두게 된다.

집에서 일요일아침 가족과 가족의 삼형제가 같이 사시는데 삼형제 부부들 이렇게 인원이 되잖아요. 이웃마을 두 가족 정도가 같이 집에서 예배를 드리더라구요. 근데 그 예배가 제가 원래 생각했던 신앙과 딱 맞는 거예요. 이게 정말 내가 예전에 생각만 하고 교회에서 내가 거부감을 느꼈는데 생각했던 그런 거를 구현하는 분들이 계시는구나. 그러면서 그 때부터 환경 관련한 책 생명 관련한 책 이런 거를 봤던 게 전에 굉장히 많이 변하게 만든 계기가 되었던 거구. 그 때 형성된 가치관들이 지금까지 지내고 있는 거고.

#### 4) 정체성의 변화, 지역 활동가로의 전환

##### (1) 동네사람, 동네 슈퍼, 그리고 담배자판기

김태윤은 노동운동 현장을 떠나면서도 민초가 역사를 바꿀 수 있다는 생각을 바꾸지는 않았다. 혁명이란 것이 목적의식이 우선되는 것이 아닌 자발성에 의해 가능하다는 뼈아픈 노동운동의 실패를 맛본 이후였기에, 그는 시민운동에 들어와서도 운동가가 주체가 아닌 시민이 주체가 되는 운동에 관심을 가졌다. 김태윤은 시민이 주체가 된 구체적 지역 운동 사례를 부천에서 만났다. 그것은 동네 아줌마들이 활동의 주체가 되어 전개한 담배자판기 불매운동이었다. 당시만 하더라도 어느 누구나 동네슈퍼에 설치된 담배 자판기에서 담배를 구입할 수 있었을 때였다. 동네 주부들이 동네 슈퍼에 자판기 담배 판매에 문제제기를 하면서부터 시작된 운동은 부천지역의 YMCA회원인 800여명의 촛불과 학습 소모임인 200여개의 등대가 중심이 되어 전국적인 불매운동으로 번져나갔다. 부천시는 이의 심각성을 인식하고 담배 자판기 추방 조례를 제정하고자 하였는데 동네 슈퍼는 이미 조례가 제정되기 전부터 자율적으로 담배 자판기

를 없애기 시작하였다. 동네 주부들의 힘이 있었기에 가능한 일이었다. 담배 자판기 불매 운동을 지켜보던 김태윤은 그동안 사회 구조의 문제로만 인식하고 있었던 사회변혁이 동네사람들의 움직임으로 가능해지는 현실을 목도하고 풀뿌리 운동에 대한 확신을 가지게 된다.

아. 이제 정말 우리가 처음에 학생운동했을 때부터 그 때야 이념을 가지고는 아니잖아요. 어떤 사회 구조의 문제하고. 하나는 어떤 민초 당시 얘기했던 민초에 대한 민초가 역사의 주체야 이런 생각을 가졌던 건데. 이런 것들이 현실에서 실현될 수 있구나. 어쨌든 평범한 여성들이 활동을 하면서 이렇게 변해가는 모습들을 보면서. 그리고 또 이런 분들이 지역에 살면서 지역에 관심을 갖는 평화로운 모습을 보면서, 아 이게 실현가능한 거구나. 이론만이 아니구나..

## (2) 이끄는 자가 아닌 안내하는 사람

민초가 중심이 된 동학사상, 유영모, 함석헌의 씨알사상 등, 민에 대한 주체적 생각과 믿음은 시민의 주체적 삶과 연결되어 있다. 김태윤은 민이 주체가 되는 운동 방식이 예전과 지금이나 기본적인 맥락은 같다고 믿고 있다. 목적 중심에서 주민 중심으로 방향만 선회했을 뿐이다. 김태윤의 운동가로서의 정체성은 접근 방식 면에서 사회를 변혁하기 위한 목적 중심에서 주민이 주체가 되도록 안내하고 조력하는 코디네이터로서의 정체성으로 전환을 맞이했다. 그의 문제의식은 그가 전개하고 있는 시민교육의 기본적 방식에서도 학습자 중심의 참여식 교육을 강조한다. Freire의 교육사상은 그에게 교육에 대한 인식의 확장을 제공하며 지역 활동의 정체성을 확고히 형성시켰다.

하여튼 우리 사회가 저는 인제 예전에는 그렇게 구조문제를 가지고 사

회를 보다가 인제는 이게 많이 변해서 어쨌든 사회변화라는 것은 시민들의 변화만큼 사회 변화되는 것이다. 시간이 오래 걸려도 지름길이 없다. 예전에는 지름길을 팍팍 달려가지고 사회를 확확 바꿀려고 했지만 이제는 그게 가능하지 않은 거구나....사회라는 것은 개미처럼 조금 조금씩 시민들이 변하면서 변한만큼 사회가 변하는 거다.

## 5. 소결

이정한의 생애 단계를 정리하면 ① 가난한 신학생, ② 빈민운동가 입문, ③ 운동가에서 노동자로의 존재 이전, ④ 변혁운동가로서 빈민 활동과 문화예술 활동, 지역 활동 ⑤ 집필가로 구성된다.

이정한의 삶은 굴곡진 전환의 노동운동가의 모습이다. 이정환은 뚜렷한 사회의식을 갖고 노동운동에 뛰어 든 것이 아닌 노동자와의 삶을 통해 의식을 갖춘 경우이다. 예수의 삶처럼 살기 위한 신앙적 기반이 토대가 되었고 현장의 삶이 보여준 이율배반적인 기독교적 삶을 보며 진정한 예수의 삶을 따르길 원했다. 그래서 노동자가 되길 원했고 또한 노동자가 될 수 없음을 인식하였다. 그의 삶은 신앙적 분노와 시대적 저항에서 시작했다. 그의 생애 이행의 간극에는 항상 약자를 바라보는 시선이 존재한다. 비행기 타는 예수가 아닌 가난한 자와 함께 있는 예수가 보인다. 이행이 있을 때마다 사람이 사람답게, 생명이 생명답게 살아야 하는 가치에 대한 존중이 서려 있다. 어릴 적 바구니에 담겨 버려졌던 아기가 계속 약자와 생명의 가치를 되돌아보게 하는 것처럼, 그의 삶은 타자에 대한 시선에 머문다.

한기호의 생애 단계를 정리하면 ① 산업선교회와의 만남, ② 문화운동가로서 사회변혁 입문, ③ 노동자로서 정체성의 혼란, ④ 새로운 사회 변혁을 위한 도전 ⑤ 지역 활동가로서의 인생 2막으로 구성된다.

한기호의 삶은 어쩌면 미래도 없고 전망도 없었던 유신정권과 전두환정권의 암울한 시대에 글쓰기 좋아하던 착한 문학 소년이 감성적 사회적 분노를 안고 97년 노동자대파업을 이끄는 서노협을 조직부장으로 성장하

기까지의 이야기로도 볼 수 있다. 그러나 그의 삶은 화려한 노동 신화로 읽기 보다는, 겉으로 드러나지 않은 내적 동태를 파악하는데 더욱 더 그 의미가 있다. 한기호는 뚜렷한 사회의식을 갖고 노동운동에 뛰어든 경우가 아닌, 노동자와 함께 의식을 키워 나간 경우에 해당된다. 노동운동의 정점에 섰을 때에야, 과연 내 삶이 나의 자의적 선택으로 이루어진 주체적인 삶인가를 돌아보았고 자신의 길을 모색하려 했다. 그는 노동운동의 주된 자리가 이미 ‘노출’에 가 있음을 확인하고 새로운 길을 향한 개척의 길을 스스로 선택하고자 했다. 어찌면 노동운동가로의 삶을 접을 때가 진정 그가 원하는 삶을 살기 위한 첫 번째 결정이었을지 모른다. 그는 지역에서 자신의 역할을 찾고자 했고 그 결과 지역에 뿌리 내리는 지역활동가로의 전환을 모색하였다.

손광표의 생애 단계를 정리하면 ① 학생운동가로의 입문과 노동선교, ② 탄광 지역 노동자로서의 활동, ③ 노동자에서 노동운동가로의 활동, ④ 노동운동가에서 지역 활동가의 시작으로 구성된다.

손광표의 삶은 초반에는 일방적 구호가 강조되는 운동가의 모습이었다. 손광표는 뚜렷한 사회 의식을 갖고 학생운동에 뛰어들었고 노동자의 삶을 대변하는 노동운동가의 삶을 구현하고자 했다. 끊임없는 정부 탄압에 의해 수감생활도 경험하면서 그는 지역활동가로서의 전환을 꾀하면서까지 약자에 대한 끈을 놓지 않았다. 그의 삶은 정체성의 이행이 일어날 때마다 실패와 좌절이 존재했고 이를 통해 인식의 전환을 꾀한 경우이다. 손광표의 삶은 활동가로 성장하기까지 어떠한 실패와 교훈이 있었는지에 대한 귀감의 이야기로도 볼 수 있다. 그의 삶이 무척이나 역동적이기 때문에 그러하다. 간혹 그가 경험한 노동운동이 영웅적 신화로서도 그려지기도 하는 이유이다. 그러나 그의 삶은 노동운동의 내적 가치 전환을 경험한 전과 후의 변화로 구분된다. 강원도 탄광 지역의 역사적 인물로 그려지기까지 그가 경험해야만 했던 삶은 무척이나 전투적이었지만 그가 보여준 정체성의 이행은 그의 내적 가치의 변화를 따르는 꾸준한 전환적 삶이다. ‘가르치려 들지 않는 것이 가르치는 것’이라는 가치의 변화가 가져온 삶의 전환은 현재에 이르기까지 그를 지탱하는 삶의 철학으로

서 작동한다.

김태윤의 생애단계를 정리하면 ① 가난한 노동자의 아들, ② 학생운동 입문, ③ 노동자로의 위장취업, ④ 시민운동가로의 입문 ⑤ 생활 중심의 지역활동가로의 전환으로 구성된다.

그의 삶의 이행에는 항상 삶과 일치되는 주체적 시민의 시선이 존재한다. 김태윤은 미장일을 하는 가난한 노동자의 아들에서 학생운동에 입문한 전형적인 학생운동 출신이다. 소수의 핵심적인 혁명집단이 사회를 변화시킨다는 일념 하에 역사적 의식화에 몰입한 ‘학출’이다. 노동자를 아버지를 둔 덕에 노동 세계에 일찍 눈을 뜰 수 있었고 가난의 현실을 몸으로 느낄 수 있었기에 개인적 가난의 의미를 체득할 수 있었다. 월남한 부모님은 장남이었던 김태윤의 학생운동을 엄청 반대했고 빨갱이가 되었다고 한탄을 했지만, 어머님만큼은 집회에 참석한 아들의 시위현장을 목격하고서는 “우리 아들은 나쁜 일 할 애가 아니다”, “재는 옳은 일을 한다”고 조용히 뒤에서 지켜보고 가신 일화를 보면 장남에 대한 믿음이 매우 컸던 것으로 보인다. 그는 자신의 역할을 이끄는 사람이 아닌 안내하는 사람으로 규정하고 있다. Freire의 교육사상에 영향을 받은 그는 학습자 스스로 말할 수 있고 행동할 수 있는 사회운동을 전개하고자 했다. 학생운동 시절과 비교하여 크게 달라진 맥락은 아니지만 주입식의 핵심적 소수가 아닌 참여식의 대중적 운동으로의 접근이다. 사회변화라는 것은 시민들의 변화만큼 이루어지는 것으로 아무리 시간이 오래 걸려도 지름길은 없다고 믿고 있다. 예전에는 지름길을 가려 했고 사회를 단시간에 바꾸려 했지만 이제는 대안적인 관점으로 스스로를 살리는 삶을 살고자 한다. 우리들끼리라도 일단 즐겁게 살고 이러한 활동을 확산한다면 사회는 조금씩 변화될 것이라는 확신이다.

다음 <표 4-1>은 학생, 노동자, 지역활동가의 이행을 중심으로 네 명의 연구참여자들의 핵심 활동과 사건을 정리한 것이다.

<표 4-1> 연구참여자들의 생애 단계별 핵심 활동과 사건 정리

사 례	70년대 후반	80년대 초반	80년대 중반	80년대 후반	90년대 초반	90년대 중후반	2000대 이후	2010년 이후
이정환	학생	노동자			지역활동가			
	전도사 넝마 주이	탁아소 진료소 야학	85년 현장 투신 노동조합 결성		목사 안수		저술 활동	
					교회와 복지센터 설립 및 운영			
				노동운동가 작사·작곡/저술활동 /시민단체/문화예술활동				
한기호	학생	노동자			지역활동가			
	군인	야학	84년 현장 투신 노동조합 활동		민중당 선거		문화예술교육/지역교육/대안학교 /청소년교육/평생교육 활동	
	산업선교회 활동 노동자문화학교							
손광표		학생	노동자		지역활동가			
		83년 광산 활동 민중 신학 해방 신학	노동 상담 파업 유도	수감 생활	목사 안수 지역연구소 설립 태백지역개발 특별법 제안 카지노 오픈		철암보존사업 추진 철회 기적의 도서관설립 시민단체 활동	
김태윤		학생	노동자		지역활동가			
	학습 소모임	87년 현장 투신 노동자교육 노동조합 구성		생협, 시민단체 활동				
		군인						

연구참여자들이 경험한 시대적 사건

이정환	72년-79년 유신시대	80년 광주 민중항쟁 84년 학원자율화조치	87년 6월 민주항쟁 87년 노동자대파업	91년 동구 사회주의권 몰락 92년 지방자치제 부활
한기호	72년-79년 유신시대	80년 광주 민중항쟁 84년 학원자율화조치	87년 6월 민주항쟁 87년 노동자대파업	91년 동구 사회주의권 몰락 92년 지방자치제 부활
손광표	80년 광주 민중항쟁 84년 학원자율화조치	87년 6월 민주항쟁 87년 노동자대파업	91년 석탄 산업 합리화 정책 91년 동구 사회주의권 몰락 92년 지방자치제 부활	98년 강원랜드 설립
김태윤	80년 광주 민중항쟁 84년 학원자율화 조치	87년 6월 민주항쟁 87년 노동자 대파업	91년 동구 사회주의권 몰락 92년 지방자치제 부활	92년 부천시 담배자동 판매기 설치 금 지조례

## V. 정체성 이행과 학습 활동

이 장에서는 정체성 이행과 학습 활동을 분석하고자 한다. 두 개 절로 구분하여 1절에서는 학생, 노동자, 지역활동가가 경험한 정체성 이행을, 2절에서는 학습 활동을 다루고자 한다.

### 1. 정체성 이행

연구참여자들의 정체성 이행은 그들의 인식과 관계적 맥락에 있다. 그들은 개인과 사회의 고통을 자신이 해결해야만 하는 명제로 인식하였고 인식에 따라 정체성이 변화되었다. 연구참여자들에게 정체성이란 인식에 따른 삶을 지탱하는 뿌리였고 역사적 사건과 현상들을 인식하는 결과였다. 생애 경로를 따라가 본 그들의 정체성 이행은 다음과 같은 양상을 보였다.

#### 1) 사회적 약자, 그리고 타자 인식

그들이 갖는 사회적 약자에 대한 관심은 자신의 정체성을 타자의 정체성에 규정하려는 출발점에 있다. 가난한 자와 고통 받는 자를 외면하지 않으려는 타자에 대한 인식은 그들을 사회운동에 참여하게 했고 삶과 인식이 같아야 한다는 실천적 삶을 살도록 이끌었다. 이정환은 양아치들과 같은 삶을 살아가는 것이 자신과 그들을 위한 삶이라고 생각했다. 그가 대학생이면서 념마주이로 활동하게 된 배경에는 양아치들의 삶에 동화되길 원하는 약자를 향한 인식이 있었다. 한기호 또한 광주에서 일어난 사건이 그의 가슴에 맺힌 경우이다. 무관할 수 있는 일이 내 일이 되고 그 일로 인해 몸이 아플 수밖에 없는 현실은 그의 삶의 인식이 자신의 안위



에 있지 않다는 것을 보여준다.

내가 본 성경책에는 예수님이 가난한 사람들과 늘 함께 하는 예수님이  
있기 때문에 제가 신학생일 때나 뭐 일 때는 그런 예수에 관심이 많게  
됐죠.(이정환)

인제 백령도 근무를 했고 인제 변산반도에서 근무를 했는데 그때도 착  
한 문학 소년정도 허허. 글을 쓰길 좋아하거나 아니면 그런 삶. 근데  
군대에 있을 때 인제 그 광주 민주항쟁이 일어나고 그때 굉장히 좀 아  
팠어. 개인적으로 왜 아픈 진 모르지만. 여튼. 어, 군대에서 사실은 조  
증 같은 게 생겼나 봐요. 한 3~40일 동안 부대 왔다 갔다 하고 몸이  
기력이 없으니까. 그런 소식도 듣고. 왜냐하면 제가 전라도 부안에서  
근무를 했으니까 가깝잖아요. 광주에서. 그래서 소식이 제가 공군이였  
으니까 전달받았죠. 그리고 인제 그런 소식을 전달 받으면서 뭐 분노도  
생겼고. 아, 이건 문제가 있는 거 아닌가? 그렇지만 아무것도 할 수 없  
는 무기력함이 인제 아프게 했던 거 같아요. 몸을. 그래서 그 때 좀 많  
이 아프고 제대를 했습니다.(한기호)

주로 인제 실존적인 고민들, 문학적이고 신앙적인 고민들, 청소년기에  
는 많이 그러다가, 대학가가지고 자연스럽게 광주에 대한 이야기를 듣  
다 보니까, 도저히 믿어지지 않고. 사실은 그런데 뭔가 인제 자꾸만 사  
실을 알게 될수록 이게 정말 사실이구나 하는 걸 알게 되면서, 사회에  
대한 질문이 굉장히 커진 거죠. 이 사회는 뭐고 어떻게 해서 살인을 한  
사람이 대통령이 되고 유지를 해 나가고. 인제 그런 질문들이 계속 생  
겨 가지고.(김태운)

광주 시민들의 무모한 죽음, 약자를 위한 교회가 오히려 약자를 내모  
는 현실, 강자 중심의 폭력적 사회와 돌봄을 받아야 할 약자가 끊임없이  
겪어야만 하는 소외는 그들에게 끓어오르는 분노를 낳게 했다. 약자의

아픈 상처를 어루만져야 한다는 책임은 시대의 불안과 맞물리며 그들의 삶 속으로 깊이 들어오게 된다.

그들은 한국 사회에서 건강한 시민으로 살아간다는 것이 단지 개인의 능력에 따라 좌우되는 것은 아니라는 현실을 깨닫게 된다. 개인의 가난이 개인의 책무가 아닌 사회적 책임이라는 인식의 확장은 학교에서 배운 지식이 전부였던 그들에게 사회주의 이론을 통해 지배계급의 착취를 인식하게 되었고 억압된 약자의 주체성을 돌아보게 하였다.

예컨대 이정환은 술 마시고 교회에 온 매춘부를 쫓아내는 교회를 보고 교회를 불 지르고 싶었던 분노를 지금껏 기억한다. 그나마 위로받고자 찾아갔던 교회마저 등을 돌리는 현실을 보며 약자를 보듬어야 할 교회가 오히려 가장 밑바닥 삶을 살고 있는 매춘부를 포용하지 못하는 현실에 분노한다.

술 먹고 고향 생각나고 하니까 교회 갔다가, 매춘부가 술 먹고 교회 오니까 쫓아낸 거지. 교회에서 쫓아내니까 애는 개긴 거고. 술 먹고 왜 교회에서 쫓아 내냐. 제가 학생 시절에. 파출소에 신고해서 파출소에 붙들려 있는 거야. 그래서 내가 데려왔는데, 생각해보니 얼마나 신경질이 나는지. 교회가. 그런 사람을 품에 안아도 시원찮을 판에. 지금 같으면 다 이해할 텐데. 그 때는 27세 정말 피 끓는 젊은이여서 그 교회 불 지르고 싶었지.(이정환)

애써 외면하려 하지 않았기에 그들이 경험한 약자와의 삶은 오히려 가슴속으로만 인식했던 신념을 머릿속의 신념으로 전환하는 동기로도 작용한다. 뜨거웠던 열정이 현장과 결합하면서 삶의 신념을 공고하게 하는 경우이다. 또렷했던 분노에 비해 모호했던 신념도 분명히 확인된 것이다. 이정환이 교회에서 쫓겨 난 매춘부를 파출소에서 데리고 나오면서 그들의 보금자리를 만들어야겠다는 생각을 하는 것처럼 삶의 각성이 현장과의 결합을 통해 더욱 더 확실해졌다.

그런 과정들을 거치면서 개인이 한 두 명이 할 일이 아니다. 구조적으로 이것이. 그 사람들을 가르치고 변화시키고 어떻게 하지 않으면 아무 것도 변화되지 않겠다는 삶에서부터의 각성이, 이 시대의 과정들을 통해 일어나게 되고. 그러면서 30대 들어가면서 산동네 올라가서 빈민교회 세우면서. 지금은 아파트가 들어섰는데, 구로구 시흥2동 산동네 청계천 철거된 사람들이 올라온 데예요.(이정환)

## 2) ‘타자 동일시’와 ‘구별 짓는 타자’ 사이

타자로 이행하는 삶은 실천을 전제로 한다. 그들이 타자의 삶과 동일시하고자 했던 인식은 존재 이전이라는 실천으로 나타났다. 그러나 그들이 존재 이전한 이후 노동 현장에서 경험한 삶은 그들의 인식과 매우 달랐다. 그들은 타자인 노동자를 자신과 동일시하려 했지만 우선 그들이 사용하는 언어는 노동자들의 언어와 달랐다. 책을 통해 습득한 언어는 자연스럽게 그들의 입을 통해 품격 있는 단어로 표현되었고 그 언어는 노동자들과 다른 계급의 언어로 인식되었다. 늘 현장에서 노동자들과 같이 지내도 그들과 똑같아지지 않는다는 사실은 그들에게 건디기 힘든 일종의 하나였다. 특히, 언어적 차이, 문화적 차이는 극복하기 힘든 부분 중의 하나였다. 이정환은 “술 마시고 어울리고 동네사람들이랑 늘 그렇게 지내도 내가 똑같아지지 않는”스스로를 건디지 못했다. 공부 때문이라 생각해서 모든 책을 내다 버리기도 했고 실제로 책을 멀리 하기도 했다.

어차피 안 되는 걸 바보 같이 한 거죠. 그 때는 열혈 청년이었으니까. 그 때만 해도 열정을 가지고 덤벼드는 거지. 결국은 뭐 잘 안되었어요. (이정환)

제가 지식인처럼 보이잖아요. 그 때 안경도 안 끼고 렌즈를 끼고 갔었어요. 렌즈를 끼고 갔는데 그래도 사람들이 할 때 조금 약간 좀 뭔가 다른 느낌이 있는 거죠.(김태운)

김태운은 노동자로 존재 이전을 하면서 렌즈를 끼고 간 그 당시를 회고했다. 노동자들에게 렌즈는 상당히 고급스런 물품이었기에 자연스럽게 노동자와 구별되는 자신의 모습이었다. 노동자가 되기 위해 노동 현장으로 투신했지만 노동 현장에서 만나는 노동자들의 삶은 그들과 달랐다. 다름이 드러나는 것이었다. 다름의 차이는 문화적 차이 외에도 노동자들 만큼 숙련된 기술을 갖고 있지 않다는 것, 노동자들이 갖는 절박함이 없다는 것, 즉, 노동자들과 그들이 노동 현장에 와 있는 목적의식이 달랐다는 것이다.

그들이 노동현장에 와 있는 이유는 노동자가 되기 위해서라기보다 노동자를 교육하고 노동자로서의 존재를 자각하게 하는 데 있었다. 그러나 노동자들에게 노동의 목적은 먹고 살아야만 하는 생계와 연결되어 있었다. 끊임없이 노동자와 똑같아야 한다는 생각에도 불구하고 그들의 존재는 늘 분리되어 있었다. 노동자로서 갖는 정체성의 혼란은 그들에게 내적 갈등과 분열을 야기했다. 노동자가 아니라는 자격지심과 그들을 도와주고 일깨워주러 온 사람이라는 현실 사이에서의 분열이었다.

노동자로서의 분리된 존재는 그들이 갖는 현실적 한계를 여실히 드러냈다. 그러는 가운데 그들이 굳게 믿고 신봉했던 사회주의 이데올로기는 동구라파의 몰락으로 그대로 무너져 내렸다. 그동안 기득권 세력에 맞서 싸우며 독점 자본주의의 한계를 극복하기 위한 대안으로 사회주의를 지향했던 운동 세력들은 정체성에 위기를 맞으며 이데올로기의 혼돈을 경험하게 되었다. 연구참여자들은 모두 이 시기의 혼돈에서 비켜갈 수 없었다. 신념의 절망과 그 결과 산개할 수밖에 없는 활동가들은 그야말로 갈 데가 없는 피난민 신세가 되었다. 사회변혁을 꿈꾸는 자로서 삶을 살

아왔던 사람들이 갈 곳을 잃은 것이다.

비록 노동자로서의 존재 이전에는 실패했지만 노동자로서 가졌던 신념과 가치는 기억이라는 장치를 통해 재생산되었다. 돌이켜 보면 노동자가 아니었다는 기억, 그러나 다시 노동자로 갈 수도 없는 현실, 기억과 현실간의 괴리는 새로운 운동의 형태로 이어졌다. ‘이제 그러면 뭘 할 것인가?’, ‘어떻게 할 것인가? 에 대한 질문은 궁극적으로 존재에 대한 혼란에서 시작됐다.

손광표는 ‘주민들 위에 있는 운동가, 혁명가’였다고 스스로를 기억했다. 생각해보면 한 번도 주민이었던 적이 없었다고 단언하는 그는 존재에 대한 질문을 통해 자신의 정체성을 재확인했다. ‘나는 누구인가?’, ‘나는 어디에 있는가?’, ‘나는 어디를 향해 가고 있는가?’ 에 대한 질문에 그의 답은 다음과 같았다. 나는 ‘노동자도 아니었고 노동자로 갈 수도 없다’. ‘내 존재에 충실하자’. 타자와의 상호 작용은 자신의 존재와 역할을 확인하는 과정으로서 정체성을 형성하는 과정과 맥락을 같이 한다. 그들이 노동자와 다를 수밖에 없었던 근원적 존재에 대한 물음은 그들 스스로가 노동자와 구별된 존재라는 결과로 귀결되었다.

나는 항상 운동가였고 주민이었던 적은 한 번도 없었던 거지. 나는 항상 운동가였지. 주민들 위에 있는 운동가, 혁명가이고. 노동자도 아니었고, 노동자로 갈 수도 없고, 내가 할 수 있는 선택은 뭘까? 내 존재에 충실하자.(손광표)

### 3) 타자수용, 그리고 자기 발견

이정환은 ‘신념은 반드시 깎아 세우는 만큼 무너뜨린다’는 표현으로 자신의 철학을 정리하였다. 누구를 변화시키는 만큼 몇 배의 상처를 입는 사람들이 생기고 그럴 의도가 없을지라도 자신의 신념은 품고 있는 칼이 된다는 것이다. 그가 평소 존경한 허병섭 목사가 일깨워준 ‘허명’이란 의

미가 주는 철학을 마음 깊이 새기게 된 배경도 여기에 있었다. 교육운동이 되었던 평화운동이 되었던 자신의 신념을 관철시키기 위한 자기중심성은 민중들에게 또 하나의 상처로 새겨지기에 자기중심적 삶을 버려야 한다는 것이다. 도그마나 이데올로기가 중요한 것이 아닌 더욱 더 바닥으로 내려가는 사람에 대한 존중을 뼈저리게 느낀 것이다. 그는 삶의 중심에 ‘사람의 마음’을 놓았다. 무조건 가르치고 실천한다고 ‘사람의 마음’이 변하는 것은 아니라는 것이다. ‘사람의 마음’이 변하지 않는 것은 삶에 영향을 주지 않았다는 의미였다. 그는 ‘삶’이 중심에 놓인 학습, 그러기 위해서는 스스로가 해방된 삶을 살아갈 때 진정한 타자의 삶을 이해하는 학습이 발생한다고 보았다. 이정환은 허병섭 목사님의 가르침을 자신의 철학으로 내재화했다.

신념이란 것은 양날의 칼과 같아서요. 신념은 반드시 깎아 세우는 만큼 무너뜨려요. 그래서 그런 방식으로 뭔가 방식을 바꾸게 돼요. 허병섭님은 어느 순간부터는 가라앉기 시작한 거예요. 그렇게 이름나는 게 허명이라는 걸 알게 된 거지요. 우린 바닥으로 내려가야 된다. 우리는 이런 생각들을 많이 한 거지요, 허병섭 목사님은 벌써 아신 거고. 그런 민중교회 초창기 분들 중에서도 계속 명예를 쫓아가신 분도 있고. 저는 요즘에는 글썽 좌우명이라고는 할 수 없지만은 페이스북에 가끔 기회가 되면 그런 류의 글을 쓰죠. 나땀 없이 뺨땀 없이 흔적 없이 사랑은 흔적 없이 조용히 손을 대는 거. 그건 내 삶의 마지막 남은 과제다. 이런 정도의 느낌. 허병섭 목사님은 나중에 그러신 거죠. 그게 낫다고 생각해요. 그게 정말 교육적이라고 생각해요. 누군가를 변화시키려 하는 시도를 하지 않죠. 지금. 전에는 안 그랬어요. 책을 썼어도 누가 읽으면 사실 저는 그게 설교라고 생각하거든요. 내가 쓴 책이 울릉도 간첩 사건으로 쓰든. 숲 이야기를 쓰든 그냥 동화이야기를 쓰든 뭐 에세이 사랑이야기를 쓰든 뭐 어떤 이야기를 쓰든 그게 다 나는 설교라고 생각해요....변화돼 라고 해서 변화되는 거 아니니까....스스로 그 사람이 변하는 거지 내가 변화하라고 해서 변하는 게 아니지.(이정환)

김태윤이 어린 시절 교회를 떠나게 된 배경에는 교조화된 신앙이 있었다. 학생의 신분으로 노동현장에 뛰어들었지만 결국 그 현장을 나오게 된 배경도 신앙처럼 교조화된 이념을 깨닫게 되었기 때문이다. ‘관념에 쌓여 있던 변혁 이론이 과연 무슨 의미가 있는 것일까?’, ‘비록 민주화의 성과는 있었겠지만 그것이 내게 무슨 의미란 말인가?’ 그러한 질문에 그가 얻고자 했던 답은 ‘역사의 변화 주역으로서 사람의 변화’였다. ‘변화를 위한 혁명이 아닌 사람이 중심이 된 삶의 변화’였다. 그가 신념이라는 가치 하에 고수해왔던 삶의 방식과 관점이 전환되는 순간이었다. 생각과 행위가 삶에서 일치를 이루지 못한다면 그것은 진정한 변화일 수 없다는 인식의 전환이었다. 김태윤은 지역에서 활동한 이후 예전에 비해 이념적 경직성에서 벗어났다고 했다. 학습의 목적이 뚜렷했고 그것을 성취하기 위해 노력했던 목적 중심의 경험이 있었다면 이제는 삶의 터전에서 편안히 이루어지는 실천이라고 했다. 지금껏 국가주의적 교육관에 익숙했던 그가 Freire의 영향을 받고 학습자와의 대화와 토론을 중시한 이후에는 ‘아, 학습이란 게 이런 거구나’라는 통찰을 갖게 되었다. 전체주의적 교육 아래에서 무조건 암기하고 순응하는 것에 익숙했던 그에게 이러한 관점의 변화는 신선하게 다가왔다. 그가 이러한 전환을 갖게 된 배경에는 그동안 학습에 대해 풀리지 않는 의문이 있었기 때문이었다. 잘 살기 위해 열심히 공부하고 경쟁에서 이기고자 했지만 우리는 행복하지 않았다는 이유에서였다. 행복을 위해 가고 있지만 내면에는 행복하지 않은 마음, 무언가 정상적이지 않은 경쟁적 현실에 물음을 던졌다. 그는 이제 인간을 바라보는 이해가 깊어졌고 자신의 사고, 행동, 태도 측면 또한 유연해지고 자유로워졌다고 표현했다. 그는 종교성이라는 단어를 사용하면서 현재 자신의 삶의 철학을 설명했다.

저는 종교성이라고 표현을 하는데, 그러니까 그런 것들이 자아나, 자기 중심, 아니면 자기 목적 중심 이런 거에서, 인간이랑 존재가 관계적인 존재이고, 그리고 우주적 섭리 안에서 연결된 존재고, 이런 거 보면 볼

수록 조금 더 실체적으로 느끼게 되는 거지요. 아이의 다양함 들을 바라본다든지, 그런 것들이 왜곡되기도 하고, 꽃 피우기도 하고, 이런 것을 바라본다든지, 아니면 사람이 서로 미치는 관계의 어떤 강렬한 힘, 예전보다 훨씬 더 강하게 느껴지는 거예요. 어떤 사람이 하나 형성된다는 게 그 어떤 그 사람들과의 관계 속에서 미치는 영향이 굉장히 크고, 보통 개인적으로 바라보지만, 그런 것들이 뭔가 이론적 자양분도 있었지만, 경험적인 것들이 같이 만나면서 그런 시각 전환이 많이 이루어지지 않았나 생각이 들어요. 우리식의 용어로 전환한다면, 후반에는 상당히 관계적 학습이 강화되는 그런 부분들로 해석이 가능한 것 같아요. 타자에 대한 배려, 노동자가 되기 위해 공부하고 그 때 배웠던 것은 어찌 보면 노동자를 위한 삶을 살고자 했지만 노동자가 대상화 되는 거잖아요. 하지만 이제는 대상화가 아닌, 그야말로 관계 안에서 이루어지는 그런 학습관이 생기고, 나의 삶도 그렇게 전환이 되고요.(김태운)

그들은 풀뿌리 민중에 대한 개념을 확장했다. 그들은 민중의 힘을 ‘씨앗’으로 보았다. ‘씨앗’은 본래 타고난 본질이 있고 스스로 싹을 트이고자 하는 힘이 있는 것이다. 인간에 대한 이해가 바탕이 되었고 생명에 대한 존중에서 나온 인식의 전환이었다.

그런 거 중요한데. 그건 나를 사랑하는 것 자체도 생명이 생명답게 살아가게 하는 거 바탕을 두고 있는 거니까. 또 내가 나를 사랑하는 것처럼 선생님도 선생님을 사랑하고. 누구나 자기 삶을 사랑하는 것처럼 그런 사회가 되어야 하는 거고. 생명권이든 생존권이든 삶에 대한 삶을 살아갈 수 있는 권리에 대한 것. 그것이 우리 함께 보존해야 하는 것들에 대한 생명이 생명답게 사람이 사람답게 살아가는 그런 사회라고 할까. 그런 걸 만드는 게 제일 중요한 거죠. 그 속에 저도 있는 거. 나는 가장 나답게 살아가는 거.(이정환)

연구참여자들의 삶의 철학은 자신을 재발견하는 것으로 전환되었다.



삶에 대한 깨달음은 나를 사랑하는 것부터 시작한다는 것을 인식했고, 그동안 타자를 위해 자신을 희생하는 것에 익숙했다면 이제는 스스로를 사랑하는 방식을 배워야했다. 나를 사랑하는 것으로 시작해서 결국은 생명이 생명답게 살아가게 하는 것을 인식하는 것이다. 삶을 살아갈 수 있는 권리, 사람이 사람답게 살아갈 수 있는 사회, 그것을 만들기 위한 나 스스로의 존중이 요구되는 것이다. ‘그동안 왜 그렇게 치열한 투쟁을 했었는가?’ 노동자 해방이라는 목적에 가려진 나의 존재와 존엄에 주목했을 때 타자에 대한 배려와 생명존중이 드러나는 것이다. 삶의 권리가 살고 있는 터전에서 발현될 수 있도록 스스로의 생명권과 생존권을 인식하는 일이다. 그것은 일상 속에서 삶의 가치를 재확인하는 일이었다.

#### 4) 소결

자신의 정체성을 타인의 삶에 이전하면서까지 타인의 존재를 확인해 가는 과정은 자아를 타자로 확장하고 전이해 가는 과정이다. 타자에 대한 실존적 존재에 대한 확인은 측은지심에서 비롯된 민중을 향한 자기 존재의 확장이라고 할 수 있다.

이러한 맥락에서 연구참여자들의 정체성 이행은 ‘타자 인식’, ‘동일시’, ‘자기 발견’의 양상으로 나타났다.

첫째, ‘타자 인식’은 자신과 다른 타자의 고통을 자신의 문제로 인식하는 것에서 시작했다. 그들의 사회운동 동참 배경은 사회·역사적 사건인 광주 항쟁의 영향이었으며, 신앙적 삶에 바탕을 둔 사회적 약자에 대한 관심, 기득 세력에 저항하는 소수자의 대변에 의한 것이었다. 그들은 가난한 자를 외면하는 사회를 바라보며 그 책임을 자신의 책무로 받아들였고 사회 체제에 대한 비판적 사고는 그들의 이행을 촉진했다.

둘째, ‘동일시’는 타인의 문제를 자기화하면서 타인의 삶을 동일시하고자 한 노동자의 삶에서 주로 나타났다. 이 시기는 각성된 노동자의 삶을 살고자 하는 의지와 노동자가 될 수 없는 자신과의 갈등이 대립되는 시기였다. 시대적 저항과 신앙적 분노로 시작한 그들의 삶은 사회적 약자

의 편에서 서 있는 노동자의 삶을 꿈꾸었지만 진짜 노동자가 될 수 없다는 내적 갈등, 좌절, 신념의 절망을 피할 수는 없었다.

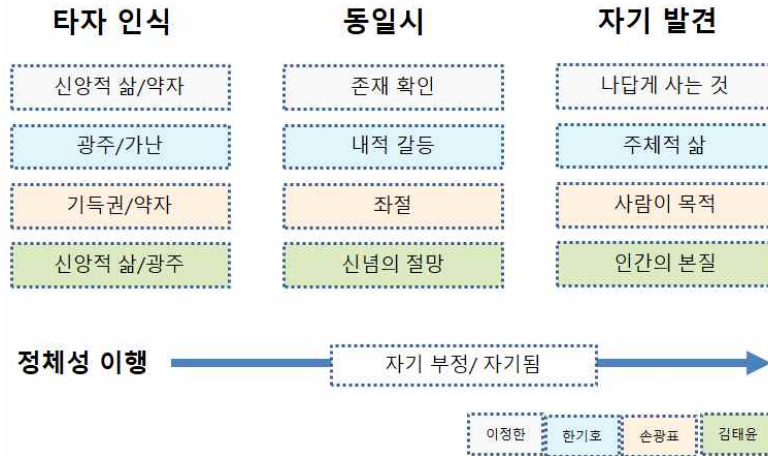
셋째, ‘자기 발견’은 자신의 삶이 해방되는 것이 비로소 타자의 삶이 해방되는 것이란 사실을 경험하면서 나타났다. 그들은 타자의 잠재된 능력이 발현되도록 하는 징검다리 역할이야말로 진정으로 타자를 존중하는 것이라는 소소한 깨달음을 얻게 된다. 그들은 자신의 존엄을 자각했고 타자에 대한 배려가 타자의 모습에 비춰지는 자신의 얼굴이란 것을 인식하게 되었다.

이상에서 살펴보았듯이, 연구참여자들의 삶은 시대적 상황에 대한 저항과 약자와의 관계에서 자신의 존재를 타자로 확인해 나간 것으로 볼 수 있다. 연구참여자들이 그들의 존재를 타자로 확장해갈 수 있었던 동력에는 민중의 고통에 반응하는 자기 부정에서 비롯한 ‘자기 됨<sup>27)</sup>’의 사유가 있었기에 가능했던 것으로 보인다. ‘자기 됨’은 나를 나로서 인정하는 것으로 그치는 것이 아닌 타인의 시선을 자기화하는 과정이다. 여러 사회·역사적 맥락 하에서 연구참여자들이 경험했던 다양한 사건들은 자기를 발견하는 ‘자기 됨’의 과정에서 이해할 수 있다. 동일한 역사적 경험과 현상 가운데 스쳐 지나간 존재들도 무수히 많았음에도 불구하고 그들은 자기를 부정함으로써 타자의 생애에 간섭한 것이다. 그들에게 정체성 이행이란 ‘자기 부정’과 ‘자기 됨’의 맥락에서 타자에 대한 인식과 현실적 모색 과정이었으며, 이는 사회문제 해결을 위해 실천으로 넘어가는 징검다리임과 동시에 사회 변혁의 단초였다.

연구참여자들의 정체성 이행은 다음 [그림 5-1]과 같이 정리할 수 있다.

---

27) Levinas(1978, 147-151)는 ‘자기 됨’을 “I identification”이라는 단어를 사용하여 자기를 실현하는 과정으로 보았다.



[그림 5-1] 연구참여자들의 정체성 이행

## 2. 학습 활동

### 1) 같이 의식을 키워가는 학습 활동

1980년대는 한국 사회변혁의 분수령이 된 시기이다. 변혁의 시작에는 신군부세력에 맞서 1980년 광주의 민중들이 들고 일어난 광주민주화운동이 중심에 있었다. 한국의 사회운동에서 광주민주화운동이 갖는 의미는 70년대까지는 지식인들이 중심이 된 반독재 민주화운동이었던 것에 반해 80년 광주항쟁은 민중들의 적극적인 참여로 사회운동의 전선이 분화, 확산되는 양상으로 운동의 대전환이 일어난 점이다(김민호, 1988). 70년대에서 80년대로 넘어가는 시대적 혼란과 사회운동의 격변의 시기를 직접 경험한 연구참여자들은 국가의 체제와 민중의 존재에 대한 고민에서부터 자신의 존재를 민중으로 이전시키려는 자아 정체성의 부정이라는 공통점을 보이고 있다. 개인의 정체성 부정은 사회 전체에 파급을 불러 일으켰다. 학생들의 집단적 정체성 변화를 위한 시도는 이전의 순응적 삶의 태

도에서 사회의 모순과 불합리한 구조의 문제 해결을 위해 개인의 역할과 실천에 대해 비판적 의문을 갖는 것에서 비롯되었다(유경순, 2013). 공개적으로 의문과 질문이 허용되지 않던 사회의 암묵적 침묵에 대한 반기와 저항이었다. 그들의 질문은 사회현실 속에서 드러난 모순과 불합리가 개인의 책임이 아닌 사회 구조에 있다는 인식으로 발전하였다. 사회의 모순과 불합리에 대한 질문이, 문제 해결을 위해서는 실천적 삶이 필요하다는 사유와 학습으로 확장된 것이다. 연구참여자들의 이러한 인식의 대전환은 민중과 함께 하는 삶을 위해 현장 투신에 필요한 의식화 학습을 집중적으로 진행한 것으로 나타났다.

국가권력에 맞서 확연히 드러날 정도의 저항적 삶을 살아간다는 것은 불투명한 미래에도 불구하고 옳고 그름에 대한 명백한 소신과 확신이 있었기 때문에 가능한 일이었다. 연구참여자들이 편안한 미래를 포기하고 노동운동을 삶의 당위성으로 받아들이는 배경에는 강의실 밖의 학습이 큰 영향을 미쳤다. 연구참여자들이 학생운동을 통해 경험한 독서와 세미나, 소규모 또는 광장의 토론 등의 학습은 사회를 구조적이고 변증적으로 바라보는 인식의 형성에 기여하였다. 건강한 시민으로 살아가는 것이 단지 개인의 능력에 따라 좌우되는 것이 아니라는 인식의 전환을 불러온 것이다. 국가 체제와 사회 구조 문제에 대한 학습은 그들에게 새로운 세상에 대한 동경으로 이어졌다. 학교에서 배운 지식이 전부였던 그들에게 강의실 밖 학습은 자본주의의 모순 극복과 인간 해방의 필요성을 깨닫게 하였다. 그들은 Freire, Illich, Alinsky, Brunner 등의 저작을 같이 읽고 토론하며 학습했고 사회적 약자와 타자에 대한 인식을 키워나갔다. 특히, 피지배계급의 주체적 학습을 강조하는 Freire의 페даго지 이론은 그들에게 큰 영향을 끼쳤다. 연구참여자들이 기억한 Freire는 다음과 같았다.

그러니까 그 당시에 페даго지를 안 읽은 사람은 없었으니까. 제가 처음에 학습의 영향이 초기에 그 정도 읽었었고 그 당시에 ‘책을 다섯 권 읽으면 운동 한다’가 있었었고 ‘한 권을 읽으면 판사가 된다’고 했었거든요. 저도 그러니까 다섯 권을 읽는 거죠. 페даго지, 해방신학도 그런

것들이 연동이 되는 것 같아요... 빈부격차라든가 정치부패를 목도하고 그것을 현실에 참여하면서 그걸 실천으로 넘어가는 과정들이 아마 그런 고민들이 프레이리랑 비슷하죠.(한기호)

그 당시에 읽었던 책 중에서 교육 관련해서 저한테 굉장히 신선했던 거는 페даго지 책을 읽으면서 프레이리의 생각이나 이런 것들이 전혀 그 당시에 새로운 관점이었던 거죠.(김태운)

프레이리의 페даго지, 엄청 충격적으로 읽었죠. 이론과 실천의 변증법적 교환뿐만 아니라 민중을 의식화해야 한다는 거 접하면서, 글 가르치는 거. 글을 배우면 세상을 읽고 의식화 하는. 탄광 지역에는 글 모르는 사람이 많았거든요.(손광표)

Freire의 저작 외에 철학, 경제학, 역사, 사회구성체, 대중 조직론 등의 학생운동권의 필독 독서와 유인물을 통한 학습은 연구참여자들의 의식형성에 지대한 영향(성용구, 1991)을 준 것으로 파악된다. 의식화 학습은 연구참여자들에게 노동자가 되어야겠다는 생각을 굳히게 하였고 노동현장에 필요한 이론 학습에 집중하게 하였다. 노동자의 삶을 살아야겠다고 결심한 근본적 이유는 맑시즘의 주장대로 프롤레타리아 혁명의 최선봉인 노동자들을 가르치고 교육시켜 변혁의 주체로 만들어야 한다는 목적 때문이었다. 그들은 사회주의 이론을 절대화했고 이론을 근거로 학습을 전개하였다. 합법과 비합법 학습 조직과 위계에 따른 독서토론, 설명방식 등의 학습 방식으로 변혁적 국가체제의 신념을 최고의 가치로 여긴 것이다. 한기호는 국가의 감시를 피해 그러한 의식화 학습을 접했다. 그의 포현대로라면 사회주의 이론은 당시 ‘피상적’ 개념들로 가득했다. 같이 읽은 내용의 의미와 해석을 놓고 집단토론을 했고 치열한 논쟁을 벌였다. 한 개의 단어가 주는 의미가 중요했기에 격렬한 토의가 가능했다. 그들

은 주체적 학습자로서 커리큘럼을 조정하고 학습 과정을 구성했다.

그 당시에 그래서 그런 저작들을 읽으면서 제가 각성을 사회적 각성, 사회 구성체에 대한 각성 그 당시 사회구성체 논쟁이 심했거든요. 독점 자본주의냐 예속독점자본주의냐 말 하나가지고 맨 날 싸우고 그랬거든요. 그런 것들을 가지고 ‘공부를 조금씩 해야 되겠구나’ 라는 생각을 하게 되고 그걸 하기 위해 ‘내가 현장에 들어가야 겠구나’라고 판단하고. (한기호)

70년대 후반 사회주의가 소개되면서 사람들이 사회주의에 굉장히 인제 그 몰입하게 되고 그리고 사회주의국가들을 좀 이렇게 상당히 그 지향해야하는 사회로 그리고 있었던 거지요. 그리고 그걸 모르고, 이제 그게 다 닫혀져 있었으니까 지금 와서 생각하면, 그러니까 우리 세대 뒤에 세대가 주사파도 나오고 그런 시각을 가지다 보니까 그런 사회주의 이론을 공부하는 게 되게 중요한 문제였었고 그래서 대학에 들어가서 그 당시에는 이제 학생을 한다 그러면 커리큘럼이 짜져 있었어요. 커리큘럼을 가지고 씨클마다 그 중에서 취사선택을 하면서 학습을 했던 거거든요.(김태윤)

손광표는 「사회주의사상사」, 「한국사회구성체논쟁」, 「한국노동경제론」 등 이론에 정통하려 노력했다. 그는 원전을 중심으로 학습했다. 커리큘럼을 짜서 학습계획을 세웠다. 현장 투신 후 맞닥뜨린 노동 현실은 대학에서 배운 내용과 거리가 있었지만 그는 스스로를 ‘먹물 좀 먹은 지식인’으로 생각하며 위로했다. 김태윤도 사회주의 이론에 대한 높은 신뢰가 있었다. 비록 변혁 이론들이 매우 교조적이며 현실과 거리가 있다는 것을 뒤늦게 깨달았지만 의식화 프로그램들은 그가 선후배들과 함께 진행했던 학습 과정의 전부였다. 국가체제를 변혁시키기 위한 원동력으로서 노동자들에게 필요한 교육은 ‘사회주의 혁명 이론이 있어야 한다’는 믿음

때문이었다. 사회주의 혁명 이론을 체계적으로 가르치는 것이 학습의 목표였기에 김태운 스스로가 이론에 정통해야 했다. 그들은 사회주의 체제를 지배적 학습 조건으로 이해했고, 의식화를 위한 ‘이론 학습’이 실천의 전제 조건이라고 생각했다.

연구참여자들의 학습 활동은 시대 상황의 모순에 대한 인식에서 출발했다. 그들은 사회주의 건설을 위한 의식화를 목표로 개인과 집단별 소단위 모임을 구성해나갔다. 그들은 주로 맑스와 레닌주의에 기초한 문헌 자료를 학습했다. 그들은 급진적 사상을 소개했던 소책자 형식의 ‘비밀문건’을 중요한 학습 자료로 여기고 학습의 자료로 사용했다. 비밀 문건은 국가로부터 정보가 통제가 된 상황에서 지배 이데올로기와는 다른 관점을 소개한 금서였으며, 그들은 비밀 문건을 돌려보면서 학습하고 투쟁정신을 고양했다. 학습 소모임이라고 하는 학교 서클에서 사회주의 이론을 선배로부터 전수받았고, 선배로부터 배운 내용을 토론하며 학습해갔다. 학습 전개 과정은 중등교육 때와는 다른 토론 방식이었으며, 학습 자료를 같이 읽고 주제를 선정했으며 문제를 제기하는 방식이었다. 선배는 제기된 문제를 설명하였고 상호 질의 응답하면서 비판적 사유를 해갔다. 그들이 사용한 학습 자료는 문헌 자료 외, 걸개그림, 만화, 시, 노래 등 다양한 자료를 활용했다.

## 2) 삶을 실천하는 학습 활동

학습은 삶의 변화를 추동했다. 연구참여자들이 학습을 통해 가장 주력한 것은 노동자로의 존재 이전을 위한 준비였다. 노동자가 변혁의 중심이고 그들과 함께 사는 것이야말로 노동자계급의 조직화를 위한 필수 불가결한 선택이라고 믿었다. 1980년대 불어 닳친 학생들의 노동현장 투신은 혁명을 위한 타자적 삶을 실천하려는 학습의 결과였다. 그들이 지식인으로 누릴 수 있는 지위를 버리고 노동자 계층으로 하강을 결행한 이유는 노동자와 함께 사는 타자적 삶이야말로 민중의 정치세력화를 위한 것인 동시에 혁명적 변혁을 실현하는 최상의 선택이었다.

### (1) 노동자 삶으로의 진입

연구참여자들은 학생에서 노동자로 신분을 바꾸고 노동자의 삶을 기꺼이 받아들이려 하였다. 그들에게 노동 현장은 또 다른 학습 현장이었으며, 그들이 노동자들과 함께 사는 하루의 일상은 경험학습으로써 노동자들의 삶을 이해하는 학습 활동이었다. 그들에게 노동현장은 학교에서 배웠던 이론을 실천할 수 있는 학습의 장이었으며, 그들이 학생으로서 배우고 익혔던 이론을 실제 접목할 수 있는 학습 공간으로 노동 현장을 인식했다. 예를 들어 김태윤이 당시에 공부했던 소설인 「강철은 어떻게 단련 되는가」는 선진적인 노동자상을 그린 내용이었다. 이 소설이 인기를 끌었던 이유는 현실 세계에서 꿈꾸는 노동자의 미래상을 소설에서 찾을 수 있었기 때문이었다. 현실 노동자를 소설의 노동자 상으로 실현하기 위해 그들은 학습한 이론을 생활세계에 접목하였다. 노동자로 존재 이전한 이후 연구참여자들이 노동 현장에서 보고 듣는 일상은 그들에게 학습의 과정이 되었다. 노동자들의 실제 삶을 이해하고 체험하였고 그러한 과정은 생활 속에서 구현되는 학습 활동의 일환이었다.

아주 자연스럽게 노동자로 살아야 돼. 노동자가 사회를 변화시키는 원동력이야. 그런데 그 방식이 그 혁명적인 소모임이었던 거예요. 그래서 이론적으로는 맑스주의를 토대로 해서 사회를 바라보는 그런 시각으로 노동자 학습한다든지 그런 것들이 그 당시에는 많이 했었던 거죠. 그래서 뭐 노동법을 매개로 아니면 노동자의 삶과 관련해서 다양한 그 당시에는 교육들이 많이 있었어요.... 거기서 인제 현장 활동하면서 노동자들 모임 꾸리기도 하고 학습을 하기도 하고.(김태윤)

현장의 비합법적인 활동을 주로 노동자를 조직하고 그들을 노동자 인식을 갖게 만들고 그들이 현장에서 일할 수 있게 구조화시켜 나가고



이런 작업들을 주로 하는 것 같아요.(한기호)

사람들하고 같이 지금도 산에 많이 다니는 게 현장에 가서 뭔가를 조직해야 하는데 조직할 것은 없고 산악회를 만들었던 거예요. 한 달에 한번 산에 가는 그래서 산에 가가지고 친해지다 보니까. 하하. 저는 이렇게 인생을 생각해 보면.. 사람들이 친해지고 나니까 정말 사람들이 진짜 소박한 거예요. 이해타산 그런 사람들은 거기서 경멸을 받고 저는 그런 것들이 참 좋은 느낌을 들었는데.(김태운)

## (2) 노동자 ‘되기’ 학습,

연구참여자들이 갖고 있는 사회 문제 의식은 사회 변혁을 위한 실천적 지향을 강조했다. 그들이 학습했던 이론과 학습 내용들은 결국은 노동자의 주체적 세력을 확장하는 것을 목적으로 두었기에 노동 현장의 현실을 이해하는 것이야말로 선결되어야 할 학습 과제였다.

그들은 노동자의 삶을 그대로 따라하며 노동자로 함께 살아가기 위한 학습에 몰입했다. 노동자처럼 노동 현장에서 땀을 배우고 방직공장, 용접 공장에서 기술을 배웠다. 학교에서 배웠던 사회주의적인 시스템을 건설하기 위해서 필요한 생산 수단과 생산 구조, 정치 체계를 구축하기 위해서는 진짜 노동자가 되는 일이 급선무였다.

그들은 노동현장에서 노동자들 모임을 꾸리기도 하고 학습을 하며 노동자로서 ‘되기’ 위한 삶을 살아갔다. 그러나 연구참여자들이 노동현장에서 만난 실제 노동자들의 학습 수준과 요구는 그들이 생각했던 것과는 많이 달랐다. 손광표는 노동 현장의 요구를 다음과 같이 기억했다.

사회주의 사상사라든가 철학, 경제 이론 뭐 그런 걸 많이 읽었죠. 근데 현장에 와서 보니까 거리가 있었던 거죠. 현장에서는 임금 모순이나 산

재, 주거 환경, 작업 환경, 복지 뭐 이런 것들이 많아요.

노동자들은 현장에서 빈번하게 일어나는 해고문제, 퇴직금 문제, 사고 처리 문제 등을 해결할 방법을 알기 원했다. 노동자가 되겠다고 현장에 투신했던 이정환 또한 삶의 자세와 지식은 노동자로서 투철했고 정통했지만 그들의 실질적 고충을 해결하는 학습은 부족했다고 기억했다.

연구참여자들은 노동 현장에서 만나는 진짜 노동자들이 스스로 자신의 현실과 사회 구조적 문제를 깨닫고 의식화되길 기대했다. 그들은 노동자들이 그들의 삶을 스스로 자각 할 수 있도록 돕는 의식화 프로그램을 구성했다. 한기호는 학습 이론을 바탕으로 노동자를 대상으로 하는 첫 노동자 연극을 구성하였다. 비록 어설픈 연극 대본으로 인해 ‘우리 삶을 잘못 그렸어’ 라는 그들 삶의 실재와 괴리를 의미한 혹평을 받았지만 연극의 대본 구성은 노동자들이 연극의 주인공이 되어 그들의 목소리를 내는 것에 초점을 맞추었다.

아이디어를 모았죠. 그 때 당시 참여했던 친구들이 롯데 이런 노동자들, 여성 노동자들이 절반쯤? 남성 노동자들은 주로 목수들이 했었어요. 목수들, 허허. 목수, 혁수, 길수, 재수, 뭐, 다 기억이 나는 애들인데. 수자 돌림 애들이 목수들이 많았어요. 그래서 목수들 모아가지고 노동자와 그러니까 일반 아주 단순 노동자들 조립이나 이런 것들을 주로 해왔던, 그 공단 구로공단 주변에 노동자들이 연극반을 극단처럼 만들었어요.

그러한 시도에도 불구하고 노동자들의 의식이 단번에 바뀌는 것은 아니었다. 노동자들에게 가난이 개인의 책무임이 아니라는 것을 어떻게 알게 할 것인가? 김태윤은 당시 활동가들의 의식과 역할을 다음과 같이 기억했다.

역사적인 의식화된 소수 아주 핵심적인 혁명집단이 사회를 변화시킨다.  
그래서 그 혁명집단의 형성이란 게 굉장히 중요한 목적이었던 거예요.  
그러다 보니까 다수를 위해서 노동조합도 하고, 노동다수를 하지만 그  
안에서도 혁명적인 소수를 만드는 게 교육과 활동의 중심이었어요.

빠른 시간 내에 소수의 노동자를 혁명 집단으로 만들어야 한다는 잠재  
적 의식은 노동자를 대상화하는 것을 당연시했다. 김태운은 노동자의 삶  
을 살고자 했지만 결과적으로 노동자와 자신을 구분 지었다. 한기호 또  
한 노동자를 자신과 다른 대상으로 의식했다고 기억했다. 대상으로 본  
증거는 다음과 같은 질문에서 그 답을 찾을 수 있다. 노동자들을 ‘어떻게  
할 것인가?’, ‘어떻게 가르칠 것인가?’라는 질문이었다. 그들과 함께 살고  
자 했던 실천 학습은 노동자가 되려했던 자신과 별개로 노동자를 타자로  
구분 지으려 했다.

손광표는 학생시절 광산 활동에서 만난 태백 주민들을 자신과 다른 대  
상화된 집단으로 보았다. 사회주의 이론이 충분하다고 자신한 그에게 태  
백 지역민들은 가르쳐야할 대상이었다. 며칠 만에 지역조사를 끝내며 태  
백을 다 아는 것으로 자신했다. 자신이 고수라고 여긴 이상 더 이상의  
학습은 필요 없다고 보았다.

OOO 선배라는 사람하고 제가 고수였었죠. 그 이상은 둘이서 밖에 없  
었으니까 분야별로 도움을 줬던 OOO 선배라는 분이 변증법 이런 것  
가르쳐 주시고 했지만 애들 지도해야 하니까 제가 고수의 역할을 했었  
죠.

그들이 추구했던 노동자가 되기 위한 삶의 학습은 현실과 만나며 그들

이 꿈꾸었던 이상과 균열을 내기 시작했다. 노동자와 끊임없이 똑같아야 한다는 생각에도 불구하고 그들이 처해 있는 현실은 노동자와 같을 수 없었다. 그들은 노동자만큼 경제적으로 절박하지 않았고 소위 돌아갈 곳이 있는 사람들이었던 점에서 노동자로서 정체성을 갖기 또한 어려웠다.

연구참여자들은 노동자 의식화를 위해 관련 문헌 자료를 익히고 노동조합 전반 실무에 대해 학습하였다. 그러나 학습이 자신에게 내재화되기도 전에 학습한 것을 가르치려 들었고 자신과 노동자 사이를 구분 지었다. 그들은 노동자가 됨으로서 현장의 변화와 변혁을 완성하려 했으나 결국 노동 현장에서 길도는 존재가 되었다.

### (3) 경험을 통해 얻은 또 다른 학습

연구참여자들은 노동자들과 함께 살아가면서 진정한 학습이 과연 무엇인지 깨달아가는 자신을 발견했다. 사회주의 혁명만이 민중 구원의 정답이라는 이론의 중압감에서 벗어나기 시작한 것이다.

손광표는 노동자의 주체적 변화를 바랐던 자신의 관점과는 정반대로 노동자들을 쉽게 판단하고 자신의 주장을 강요한 바 있다. 그는 노동자들과 함께 살았지만 노동자들의 공감을 이끌어내지 못한 것을 기억했다. 계몽주의적 학습의 전형을 보였던 ‘선수’들의 구호가 앞섰기 때문이었다. ‘나를 따르라’라고 강요하기 이전에 노동자들의 삶으로 더 깊이 들어가서 함께 나누고 공감하는 학습이 필요했는데 그러지 못했다는 자기 반성이었다. 노동자들보다 내가 좀 더 많이 알고 있고 내가 구원해줄 수 있는 사람이라는 수직적 관계 구도가 의식적으로 작용한 것이다. 손광표는 당시를 다음과 같이 회고했다.

뭔가 변화를 목적의식을 갖고 바뀌어야 됩니다. 변화하자, 깨부수자, 이거 가지고는 안 돼. 먼저 같이 공감하고, 아, 얼마나 아프셨어요. 그러시냐고. 그러면서 알아주고 이해해주고, 그러면 따라오지 말라고 해도 따라오는 건데. 저는 그동안 나를 따르라! 해가지고 했는데, 나를 따를

것처럼 했는데, 큰 착각을 하고 있었던 거죠.

노동자들과 동일시하려 했던 실천 학습을 통해 얻은 삶의 교훈은 또 다른 경험 학습이었다. 자신도 모르게 습득했던 학습이 그들의 학습관과 삶의 가치관에 변화를 가져오게 한 것이다.

내가 만일 해방된 민중을 생각한다면 내가 해방된 삶을 살아가는 것이  
이것이 없이는 그것은 만들어낼 수 없겠구나 라는 지점까지 도달하게  
돼요. 내가 말로는 얼마나 멋있게 말할 수 있지만 내가 그렇게 살아가  
지 못한다면 한 놈도 변화시킬 수 없겠구나 라고 생각하게 되면서 과  
감하게 다른 구축해 놓았던 모든 구조를 버리게 되는 거죠.

연구참여자들은 학생 때와 마찬가지로 사회주의 이론과 사상을 학습의  
주제로 삼았다. 그들의 학습 활동은 크게 두 개로 구분이 되는데 첫째,  
정치적 행동 참여를 위한 실천 학습이었다. 노동자를 의식화 하여 정치  
의 변혁을 꾀하기 위한 학습 활동으로서 그들은 노동자 계급의 사명과  
자본과의 관계 등 관련 문헌 자료를 학습하였다. 한기호와 김태윤은 노  
동운동론과 계급 관계를 익히며 노동자를 변혁 운동의 중심에 세우려 했  
다. 둘째, 노동조합을 조직하는 실천 학습으로서 노동조합 분규, 단체 교  
섭 등 운영 실무에 관한 학습 활동을 전개했다.

연구참여자들의 학습 방식은 문제를 제기하고 함께 토론하는 방식을  
취하였으나 노동자들과의 학습은 쉽지 않은 환경에 처해 있었다. 비판적  
사유를 위해서는 충분한 토론과 논쟁을 해야 하는데 당시 노동 현장 분  
위기는 학습에 대한 우호적 환경이 주어지지 않았고 작업을 마친 후  
학습해야 하는 노동자들의 열악한 입장 또한 작용했다. 그들은 틈틈이  
동료들과 만나 서로 정보와 읽을 책들을 교환하고 강독하였다. 그들의  
학습 자료는 학생 때와 마찬가지로 문헌 자료 외에 집회에서 구할 수 있  
는 유인물, 소식지 등 다양했다.

### 3) 삶에서 배우는 학습 활동

독재에 저항하고 인간해방을 위해 투쟁했던 연구참여자들에게 사회주의 국가들의 붕괴가 가져온 이념적 충격은 엄청났다. 민중의 주체성을 강조하고 노동자가 사회운동의 주체가 되어야 한다고 생각한 그들의 신념은 와해되었다. 앞장서며 외쳤던 구호가 더 이상 노동현장에 접목되지 못하면서 그들은 자의반 타의반으로 현장을 떠나야 했다. 연구참여자들은 개인적으로 연고가 있는 지역으로 복귀를 하였고 그 곳에서 다시 사회운동의 신념을 펼치고자 하였다. 그들의 연고지가 사회변혁을 이루고자 하는 제2의 장소가 된 것이다.

노동자의 삶을 지속할 수 없었던 경험은 그들에게 학습을 새롭게 정의하고 인식하게 하는 밑거름이 되었다. 학습의 목적은 국가와 사회의 변화 이전에 먼저 학습자의 삶을 바꾸는 것이고 변화된 개인이 학습의 주체가 되어야 한다는 관점이었다. 노동 현장의 경험은 학습이 삶의 목적이 될 수 없다는 인식으로 확장되었다.

상당수의 노동운동가들은 학습과 삶을 일치하려는 목적의식이 강했다. 그들의 목적 의식은 지역이라는 새로운 삶의 장소를 만나며 더욱 분명하게 생각과 행동에서 전환을 불러일으켰다. 민중들의 변화 이전에 그들 스스로의 변화가 있어야 한다는 인식의 전환이었다. 이정환은 이를 두고 “누군가를 변화시키려 하는 시도를 하지 않는 것”, “동화이야기, 에세이, 사랑이야기를 쓰든 뭐 어떤 이야기를 쓰든 그게 다 나는 설교” 라고 스스로의 변화를 정리했다. 변화를 추동하기 위한 의도적이고 드러내놓는 목적의식적 접근이 사라졌다는 의미였다. 손광표 또한 ‘나를 따르라고 해서 되는 게 아니구나, 지역이 변하는 게 그런 게 아니구나’ 라고 스스로의 운동 방식을 돌아보면서 지역의 변화는 단기간에 올 수 없음을 처절히 깨닫는다. 지역주민들의 문화와 풍속을 이해하는 것이 우선되어야 하고 그들과 서로 영향을 주고받는 학습이 가장 중요하다는 것을 강조했다. 지역주민은 수혜자가 아닌 잠재적 능력이 인정되어야 하는 시민이어

야 한다는 인식의 재정립이었다(Mathie et al, 2008)<sup>28)</sup>.

지역으로 이행한 연구참여자들이 지켜야 할 학습의 원칙은 ‘먼저 주민이 되는 것’, ‘더불어 주민에게 배우는 것’이었다. 이론의 이데올로기를 내세우기에 앞서 지역주민의 주체성을 존중하고 그들의 방식을 인정하는 것이었다. 노동자가 되기도 전에 이미 노동자를 다 안 것처럼 노동자를 위한 교육과 계몽을 앞세운 행태를 다시는 지역에서 되풀이 할 수는 없었다. ‘지역주민으로 인정받는 날, 지역운동은 성공했다’라고 전환된 인식은 노동현장의 경험 학습에서 얻은 값진 교훈이었다. 이는 삶과 학습의 관계에서 삶을 보다 중요하게 인식한 결과였다.

‘변화돼’라고 해서 변화되는 거 아니니까, 스스로 그 사람이 변하는 거지 내가 변화하라고 해서 변하는 게 아니지.(이정환)

제가 꼭 쓰고 싶은 책이 하나 있어요. 책 제목만 있어요. 지역운동 절대로 하지마라. 이게 안 되는 거예요. 운동을 하면 안 돼. 지역주민이 되자. 그래서 지역주민들한테 배우고 주민들한테 가르침을 받고 그게 제일 중요한 건데. 그래서 그 지역의 풍속과 주민들의 생활을 이해하고 너, 우리 주민이야 라고 인정받는 그런 경지까지 되면 지역운동에 토대가 된 거지.(손광표)

#### (1) 자신의 정체성 찾기

한기호는 지역에 들어가면서 스스로의 위치를 돌아봤다. 그에게는 노동운동으로 미쳐 마치지 못했던 학업이 있었다. 그는 학업을 마쳐야겠다

---

28) Mathie et al은 「From Clients to Citizens」 저작에서 시민 스스로가 beneficiaries, 또는 consumers의 위치에서 벗어나 지역 변화의 주체인 시민(Citizen)이어야 한다는 것을 강조했다.

는 결심으로 대학교와 대학원 과정을 이수하고, 동시에 지역 전문가가 되는 데 도움이 될 만한 여러 종류의 자격증을 취득하였다. 노동현장에서 경험한 학습은 그에게 중요한 학습의 동기가 되었다. 학령기를 넘겨 흥미가 사라진 학교를 찾아서 학위를 마친 것이다. 지역 활동에 필요한 이론들을 전문적으로 이수하기 위한 자발적 선택이었다.

손광표는 두 번째 여행을 맞이하며 자신의 정체성을 돌아봤다. 그는 자신을 노동자라고 생각했지만 사람들은 그를 전도사로 불렀다. 그는 자신이 노동자가 아니었다는 사실을 자인하며, 그가 할 수 있는 것은 ‘과연 내가 누구인가?’ 라는 정체성을 확인하는 길이었다. ‘평생의 삶 속에서 내가 할 수 있는 것은 무엇일까?’, ‘노동자로 살아가지 못한다 하더라도 노동자들과 함께할 수 있는 일은 무엇일까?’, ‘사회 변혁을 지속할 수 있는 길은 무엇일까?’ 사람들이 그를 전도사로 부르는 이상 그는 목회자였다. 그는 대학원에 진학하였고 목사 안수를 받았다. 그는 목사의 자격을 얻은 후 지역 활동의 근거가 되는 지역연구소를 설립하였다. 지역연구소에서 지역 주민들과의 동등한 만남과 교류를 시작하였고 주민에게서 배우는 학습을 시작했다. 그는 스스로의 존재성을 재확인하며 사회운동이 추구하는 본질적 의미를 찾고자 노력하였다. 지역에 ‘고수’가 많더라는 그의 고백은 전환을 모색하는 의미를 담고 있다. 그는 사회운동이 추구하는 본질적 의미를 찾고자 노력하였다.

## (2) 지역 공부

한기호는 지역활동가로 여행을 준비하는 과정에서 다양한 학습 활동에 노출되었다. 지역에 어떻게 뿌리내릴 것인가에 대한 사전 준비 과정이었다. 목적을 위해 지식을 습득했던 학습이 있었다면, 지역이 필요한 것이 무엇이며 그것을 위해 무엇을 학습해야 하는지를 현장에서 답을 찾고자 했다.

한기호는 지역이 필요로 하고 원하는 것이 무엇인지 알기 위해 일본 공산당사, 일본 생협사를 공부하며 지역에 뿌리내리는 방법을 익혔다. 그



과정에서 학부모들의 가장 큰 관심사가 교육 문제라는 것을 발견했다. 지역을 기반으로 학교를 보완하기 위한 새로운 개념들을 만들고 실험에 들어갔다. 어린이학교, 지역 언론, 상담실, 시민중계실 등을 준비하며 개념의 성공적 안착을 위해 필요한 학습을 수행했다. 당시 부모들이 요구했던 영재교육도 연구했다. 배우는 자의 입장에서 지역이 필요로 하는 학습을 수행하였다. 그가 지역을 연구한 후 개발한 프로그램은 다음과 같았다.

정말로 재미있었던 거는 어린이 신문, 작은 사회운동, 스몰 소사이어티 운동. 지금은 기억이 안 나지만 외국에서 했던 작은 사회운동이라는 것을 본 적이 있어요. 그래서 우리도 한번 시도해보자. 그게 뭐냐면 그것도 경험 학습이잖아요. 그래서 그 당시에 외국에서 시도했던 스몰 어썬구, 저썬구 그런 걸 가지고 우리는 지역에 우체국 탐방이라 해서 우체국 체험하기라던가, 아니면 우리가 아예 사회 구조 지역에서 만들어서 체험하는 것을 만들어보기도 하고, 그 과정의 일환이 어린이 신문이었어요. 신문을 만드는 것이 목표가 아니라 신문을 통해서 아이들이 성장할 수 있는 구조는 뭘까, 이렇게 고민을 하다가 어린이 신문을 창간하게 됐고. 그 어린이 신문을 통해서 약 5백 명 이상의 아이들이 그 당시 미디어 교육은 아닌데, 미디어 리터러시는 지금 나오는 얘기이지만 그 당시에는 신문교육의 중요성들이 나오기 전이고. NIE 교육이 나오기 전이에요. 작은 사회운동을 통해서 아이들도 신문을 만들 수 있다. 아이들도 다른 형태의 어떤, 지역 화폐라는 개념이 없었잖아요. 그 때는 없었잖아요. 아이들끼리 쿠폰제를 만든다든지. 벼룩시장을 하는데 일반적인 벼룩시장이 아니라 물건을 교환하게 하는 교환제를 한다든지. 이런 좋은 여러 시도를 창조적으로 만들어내요. 내부적으로 그런 것들을 다 시도해 봤지요. 그 당시에.(한기호)

그 전까지는 우리가 말하고 있는 노동자 교육은 3개월 프로그램이잖아요. 3개월 동안에 노동자 인식을 갖게 하는 것이잖아요. 그러니까 계급적 인식을 명확하게 주는 과정이잖아요. 그게 노동자 문화학교라는 것을 통해서 했던 것인데, 여기서 했던 경험들이 이제 지역으로 들어오면

서 아이들한테 관계 중심이라든가, 놀이 중심이라든가, 놀이가 곧 교육이라든가, 이런 개념으로 전환이 되는 거예요. 놀이 학습으로 전환되는 거예요. 그 다음에 ‘스터디가 아니라 플레이다’ 라는 개념을 그 때 정리를 해요. ‘학습은 스터디가 아니라 플레이다’ 라고 개념으로 게임하듯이 학습하라, 놀이하듯이 공부하라, 이런 개념이잖아요.(한기호)

이정환은 타자의 관점을 중시하는 학습자로서 지역 활동의 현장 학습을 강조했다. 지역의 특성이 어떤지 그들은 무엇을 필요로 하고 있는지 철저히 지역주민의 요구를 기반으로 하는 학습을 강조했다.

손광표는 지역방송에서 지역의 문제와 이슈를 다루는 칼럼을 진행하였다. 지역의 현안을 찾고 그에 맞는 대안을 제시하는 일이었다. 지역에서 오랫동안 노동운동을 했기에 꽤나 지역을 안다고 생각했지만 막상 방송을 하며 정책을 제안하는 일은 상당한 지역 지식을 필요로 했다. 그는 지역의 곳곳을 다니며 실제 그가 체험한 내용만을 선정해서 방송으로 내보냈다. 그동안 안다고 했던 지역들이 낯설게 들어왔다. 지역 주민들로부터 듣는 이야기는 생생했다. 살아있는 학습이 발생하는 순간이었고 지역이 새롭게 해석되었다. 노동철학과 노동 역사 등 이론에는 정통했지만 임금 모순 등과 같은 실질적 노동법 사례를 알지 못했던 그에게 지역의 현상은 엄청난 학습의 소재였다. 그는 과거를 다음과 같이 기억했다.

태백이라는 지역을 객관적으로 볼 수 있는, 비교할 수 있는, 다른 지역하고 비교가 되더라고요. 외곽에서 바라보니까, 그런 거를 알게 됐고. 국내외의 다양한 사례를 많이 비교하게 됐고. 그런 학습이 됐고. 또 어떤 정책이라는 것이 어떻게 만들어져야 하고 어떻게 기능을 해야 되는 것인지, 정책이 갖는 장점과 한계를 어떻게 이거를 해야 하는지 그런 거. 현장에서는 임금모순이나 산재, 주거 환경, 작업 환경, 복지 뭐 이런 것들이 많아요. 여기 와서 공부 한 것이 나는 부모 상담, 상담도 많이 하는데, 상담하면서 현장의 그런 생생한 이야기를 들으면서 이제 내가 일을 어떻게 도울 수 있을까. 그런 게 되게 중요하잖아요. 책자로

보는 게 아니고 노동 상담하면서 노동법 사례 이런 거 찾아보고, 지금 어쨌든 도와줄 수 있는 거니까. 자료 찾아보고 신문기사 찾아보고 뭐 그런 식의 공부가 많았고, 그 당시에는 그런 지역운동이나 또는 뭐 이런 그 우리나라에서 나온 우리나라의 실정을 담은 현황 연구보고서, 그런 것들을 참조해서 우리 지역이 어떻구나. 통계도 보고 그랬어요. 학생이었을 때는 나름대로 책자를 통해서 이론과 관념의 학습에 노력이 됐다면 지역에 들어와서는 상당히 현장 중심의 사람을 통해서 얻은 학습, 그런 것을 통해서 얻은 학습이었죠. 이론이 있어야지 학습이라고 생각했던 것이 사람에게서 배우는 학습이었던 거죠. 실질적 팩트가 있는 현안을 바라보고 숨겨져 있는 문제를 진단하고 제시하는 거죠.(손광표)

### (3) 타자를 수용하는 학습

연구참여자들은 학습의 초점을 ‘사람’에 두었다. 그동안 타자에 기반한 사회운동을 했지만 ‘사람’을 변혁의 주체로 만들기 위한 도구로 여기지 않았는가에 대한 반성에서였다. 이전의 교육이 책자를 통한 ‘이론과 관념의 학습’이었다면 지역활동가가 되어서는 ‘타자를 수용하는 학습’으로 관점이 전환되었다. 그들은 사람이 갖는 잠재성의 발현을 변화의 동인으로 보았다. 일방적 주입을 강조했던 그들은 학습자가 갖는 잠재적 힘을 믿기 시작했다. 학습자가 갖는 생명력은 강제로 끌어낼 수 있는 것이 아닌 그들 스스로의 자신감에서 시작된다는 것과 그렇게 되도록 도와주고 배우는 것이 지역활동가의 역할이란 것을 깨우친 것이다. 손광표의 학습관은 학습자 주체성을 존중하는 것으로 전환했다.

김태윤은 교육 기획자의 목적성과 학습자의 주도성에 대한 논쟁과 토론을 거듭했다. 독일의 민주시민교육은 교육의 수혜자로만 알고 있었던 학습자의 주체성을 믿고 신뢰하게 된 동기를 제공했다. 그런데 김태윤은 학습자 주도의 중요성을 인식한 것에 비해 이를 어떻게 실행해야 하는지에 대한 구체적 방법론은 접해본 적이 없었다. 그는 독일의 민주시민교육 단체를 방문하여 관계자를 만나거나 세미나에 참여하면서 구체적 학

습방법론을 익혔다. 그들의 진행 방식을 실제로 접하면서 주입식 교육이 아닌 학습자 주도의 방법론을 익히고 이를 현장에 접목하였다. 문제의식을 깨닫고 실제 방법을 체득하며 배운 학습 활동이었다. 김태운은 독일의 시민교육 방법론을 접했던 그 당시가 자신의 관점을 바꾸게 한 계기가 되었다고 기억했다.

예를 들면 강사보다는 학습자 중심으로 해서 그렇게 주입식 교육은 배제한다. 그리고 교육에서 이루어지는 모순이란 게 굉장히 중요한 거다. 모순이란 걸 배척하려고 하면, 인제 그런 거든가 독일의 전문가를 데리고 온다든가. 실제 진행하는 방식을 보면서 제가 굉장히 그 때 그 당시에는 굉장히 신선한 자극이었던 거죠. 저 스스로 위치도 인제, 그 당시에 코디네이터 교육에 대한 코디네이터라고 저 스스로 위치도 하고, 그래서 인제 그 시기의 영향이 어쨌든, 시민교육 관련해서 현재 저의 관점을 정립시키는 큰 계기였었고.(김태운)

손광표는 노동자 의식화를 위해 학습했던 이론들이 노동자의 삶과 괴리가 있었던 것을 인식했다. 주민을 계몽하는 방식으로는 더 이상 학습자의 주도적 학습이 불가능하다고 확신했기 때문이다. 그는 주민들의 잠재적 힘이 발현될 수 있도록 학습자와의 소통이 중요하다고 여겼다. 학습자가 감동 하면 학습은 그 관계 안에서 자동적으로 일어나는 것이라고 생각했다. 세상의 변화는 혼자 힘으로 이룰 수 없으며 그의 역할을 학습자의 변화를 도와주기 위한 징검다리를 놓는 사람으로 보았다. 학습자와 공감을 이루는 학습에 대한 중요한 가치를 인정한 것이다.

연구참여자들이 지역활동가로 이행하는 과정에서 나타난 공통적 변화는 인간에 대한 이해가 확장되었다는 것이다. 같은 책을 보아도 예전과는 다른 해석이 가능했다. 한기호는 노동자 시절 경험했던 학습과 지역활동가로서의 학습이 비슷하면서도 그 내용과 접근 방식은 다르다고 정리했다. 지금이 훨씬 더 ‘관계중심’, ‘인간 중심’, ‘공동체 중심’이라는 것

이다. 학생으로서, 노동자로서 많은 학습의 경험을 했지만 그 당시는 공동체라는 단어를 잘 쓰지 않았다고 기억했다. 인간 존중과 공동체성에 대한 한기호의 인식은 타자에 대한 배려와 공감, 학습자의 존중이 이루어 낸 학습관의 전환이었다.

김태윤은 지역활동가로 이행하면서 교육학이나 상담심리에 대한 도서를 접하기 시작했다. 예전 학생운동 시절 접했던 저작과는 사뭇 다른 성격의 도서였다. 그러한 도서들은 상대방을 이해하는 데 많은 도움을 주었다. 그는 독서를 통해 인간에 대한 이해가 높아졌고 예전에 비해 훨씬 자유로운 사고를 한다고 했다. 노동운동의 무거운 짐이 어깨를 짓눌렀다면 지금은 그 무게가 가벼워지고 훨씬 편안해졌다고 했다. 우주적 섭리 안에서 연결된 존재로서 인간을 해석하고 인간의 존엄을 인정한 이후였다. 인간을 관계적 존재로서 인식하고 인간 스스로가 가진 역량을 인정함이 있었기에 가능한 일이었다.

이정환은 노동자에서 지역활동가로 이행하면서 삶에 대한 존중, 그것은 인간이 가진 생명권의 존중에서 시작된다는 믿음을 강조하였다. 자기 삶을 사랑하는 사람이 타자 또한 사랑할 수 있으며, 해방된 민중을 생각한다면 스스로가 해방된 삶을 살아야 한다고 했다. 변화를 위해 옆에서 잘못을 간섭하고 지적하는 것이 아닌 스스로 해낼 수 있음을 인식하고 그 상황에서 자유로워야 한다는 것이다. 이는 타자에 대한 온전한 인정을 의미했다. 변화하라고 강요하는 것이 아닌 스스로 해낼 수 있음을 존중하는 ‘생명이 생명답게 사람이 사람답게 살아가는 그런 사회’가 그가 지향하는 삶이었다.

손광표는 학습의 개념을 ‘줄탁동시’로 정리했다. ‘줄탁동시’는 어미가 쪼는 ‘줄’과 병아리가 세상 밖으로 나오려는 ‘탁’이 동시에 만날 때 생명이 탄생하는 의미이다. ‘줄’과 ‘탁’이 동시에 만나야지 어미가 급해 먼저 쪼아 들어가면 병아리는 죽는다. 손광표는 이를 견주어 학습을 설명했다. 그동안 학생운동가로서 노동자를 변혁의 주체로 만들어야 한다는 조급증 때문에 오히려 학습을 방해했다는 것이다. 그는 지역활동가로 이행하면서 철저히 학습자의 요구에 귀를 기울였다. 학습자를 동반자의 관계에

놓았고 그들의 요구를 진정으로 이해하고 경청하였고 그에게 필요한 교육이 무엇인지 학습하려고 했다. 타자를 수용하고 신뢰하고 공감하려는 삶을 실천하고자 한 것이다.

그가 막 지식이 필요해. 그럼 그 때 지식을 주면 그건 굉장한 교육이 되는 거죠. ‘선생님 제가 지금 로마에 관심이 많은데요. 뭘 읽으면 좋을 까요?’ 그 때 로마인 이야기를 주면 얼마나 열심히 읽겠어요. 근데, ‘야, 너 로마인이야기를 읽어야지’. ‘네가 임마’. ‘에이 씨’, ‘저걸’. 로마인 줘도 ‘이걸 내가 읽어야 되는 거야 마는 거야’. 전혀 다른 거예요.(손광표)

김태운 또한 손광표가 표현한 Juliet의 개념을 그대로 이해하고 실천했다. 민초의 힘을 씨앗으로 보면서 풀뿌리 민중에 대한 개념을 확장하였다. 씨앗은 본래 타고난 본질이 있고 스스로 싹을 트이고자 하는 힘이 있다. 잘 자랄 수 있도록 옆에서 거름도 주고 자양분도 주고 촉진제를 준다면 그 씨앗은 스스로의 힘으로 제 몫 이상 잘 자랄 수 있는 것이다. 조금한 마음에 준비가 되어 있지 않은 씨앗에 강제로 발아하라고 발아가 되겠느냐는 의미였다. 그는 학습자의 입장을 충분히 공감하고 수용하고자 했다.

학습자의 공감적 학습에 대한 생각은 연구참여자의 역할을 바꾸었다. 그들은 학습자의 옆에서 그들을 지지하고 학습을 촉진하는 자가 되었다. 학습자의 입장에서 지역민을 공감하는 것부터 시작하여 그들의 목소리에 귀를 기울였다. 인간의 존엄에 대한 이해가 바탕이 되어 학습자를 인간적 존재로 존중하였기에 가능했다. 더불어 살아가며 학습자와의 소통을 중요시 여겼다. 연구참여자들은 이론을 주입하는 학습에서 벗어나 현장의 요구와 필요에 의한 유연한 학습과정을 구성하고자 했다. 교육 프로그램의 기획은 생활을 중심으로 구성되었고 그 중심에는 학습의 주인으로서 주민을 배치하였다. 그들은 현장의 요구에 맞는 유연한 학습 활동을 전개해 가는 학습자의 자세와 이를 안내하는 촉진자의 역할을 동시에

수행하였다.

연구참여자들은 학습보다는 삶을 우선하는 학습자의 모습으로 변화되었다. 삶에서 더불어 배우는 지역주민으로서 학습 활동의 범주는 상담, 교육, 환경, 부동산, 노동법 등으로 방대해졌고 삶의 현장과 필요에 맞춰 학습해갔다.

#### 4) 소결

연구참여자들의 학습 활동은 사회의 지배 담론에 머물지 않고 사회 구조의 모순과 불합리함을 극복하려는 사회적 실천의 성격을 갖고 있다. 그들의 학습 활동은 삶과 학습을 별개로 보지 않는 학습과 실천의 균형을 강조했다. 인식과 행위의 일치를 지향하며 개인의 변화 행위에 목적을 둔 것이 아닌 비판과 대안적 실천 행위 방식을 모색했다. 그들은 학습의 터전을 생활 세계인 삶으로 확장했고 지식을 실천으로 전환하는 학습 활동으로 전개했다.

이러한 맥락에서 연구참여자들의 학습 활동은 ‘같이 의식을 키워가는 학습 활동, 삶을 실천하는 학습 활동, 삶에서 배우는 학습 활동’으로 정리할 수 있다.

첫째, ‘같이 의식을 키워가는 학습 활동’은 동료들과 같이 관련 문헌들을 읽어 가며 사회에 대한 의식을 키워 나갔던 활동이었다. 그들은 학습 소모임을 통해 의식화와 사회주의 이론을 지배적 담론으로 받아들였다. 그들의 학습 활동은 현 정치 이념과 지배 이데올로기를 폭로하고 비판할 수 있는 안목을 갖기 위함이었고 이를 위해 독서 토론회, 문제 제기 방식을 활용하여 문헌 자료를 같이 읽어가며 학습해 갔다. 그들은 서로 질문을 유도하고 왜 그런 현상이 나오는지 토론을 통해 비판적 사고를 갖고자 했다. 다양한 사례에 대해 활발한 토론을 전개했고 장점과 단점을 냉정히 판단해야 하는 비판적 사고를 키웠다. 간혹 학교 선포의 의견이 지배적인 경우도 많았지만 그들은 학습 위계도와 난이도에 따른 커리큘럼 중심으로 학년별로 구분된 수준별 학습에 참여했다(성용구, 1991). 의식화 학습은 서클을 중심으로 이루어졌고 대학 M.T., 농촌 활동, 공장

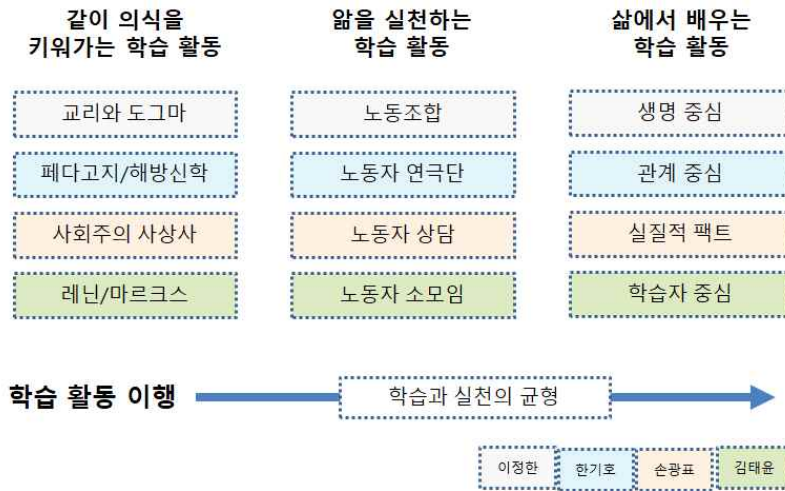
활동, 집회 시위 등에 참여하며 학습 활동을 전개했다(이창언, 2009: 187).

둘째, ‘삶을 실천하는 학습 활동’은 삶과 학습을 일치하기 위한 시도였다. 타자의 삶으로 자신을 진입시켜 함께 살기를 지향하는 타자 ‘되기’ 학습의 일환이었다. 그들은 주체토론이나 문답 방식, 소모임 등의 토론 수업을 진행하였고 사회적 약자의 의식화에 집중했다. 그들은 학습자로서 노동일과를 마치고 나면 개별 학습을 하기도 했고 동료들과 학습을 하면서 국내·외 정세와 현장 사례를 공유했다. 지역 노동 단체 학습에 참가하여 노동 현장의 현실을 교환하기도 했고 행동 강령을 재확인하기도 했다. 비록 노동자 되기에서 이상과 현실사이에서의 충돌이 일어났지만 그들은 노동자들과 함께 살아가는 학습자로서 동료들과의 연대 및 협력 활동을 강화해 나갔다고 볼 수 있다.

셋째, ‘삶에서 배우는 학습 활동’은 타자를 온전히 인정하려는 학습으로 삶에서 나타나는 다양한 현상과 이야기를 중시했다. 그들은 학습자의 주체적 삶을 중시했고 그들과 소통하고 공감하려고 했다. 타자의 모습에서 자신을 발견하며 스스로가 존엄한 삶의 주인이 되고자 한 것이다. 그들은 주민들로부터 도출된 지역 과제를 확인하고 그들과 함께 과제를 해결하기 위해 학습의 방법과 지원을 고민했다. 학습 목표는 지역의 삶에 동화되는 것에 두었다. 그들은 지역의 문제를 해결하기 위해 지역의 자료를 수집하러 다녔고 생활 밀착의 과제 발굴에 관심을 갖는 학습자였다.

이상에서 살펴 본 연구참여자들의 학습 활동은 다음 [그림 5-2]와 같이 정리할 수 있다.





[그림 5-2] 연구참여자들의 학습 활동

## VI. 논의

이번 장에서는 4장, 5장에서 분석한 내용을 토대로 연구참여자들의 정체성 이행과정에서 나타난 학습 활동을 논의하고자 한다. 이번 장은 두 개의 절로 구분하였다. 첫 번째 절에서는 정체성과 학습 활동의 관계적 특성을, 두 번째 절에서는 이행을 이끈 학습 활동의 속성을 논의할 것이다.

### 1. 정체성과 학습 활동의 관계적 특성

#### 1) 정체성 이행의 특성

정체성을 내가 나로서 서는, 혹은 나를 실현하는 ‘자기 됨’으로 정의할 때, 연구참여자들의 정체성 이행은 타자의 시선에 비추어 자기를 발견해 나가는 일련의 과정이었다. 타자의 주체를 ‘자기 됨’의 관점에서 볼 때, ‘자기 부정’은 자기 존재에 대한 근본적 물음으로 돌아오게 된다. ‘타자의 삶은 가능한 것인가?’, ‘타자의 고통에 동참하는 것이 가능한 것인가?’하는 존재에 대한 질문과 사유의 끝은 형상화된 민중의 고통을 창조적으로 수용하고 삶을 변형하는 과정에서 자기를 발견해 나가는 것이다.

이러한 맥락에서 연구참여자들의 정체성 이행은 자아와 타자의 관계에서 자신의 존재 의의와 위치를 구체화하고 타자와의 내적 관계를 구성해 가는 과정이었다. 정체성은 홀로 고립되어 고정되는 것이 아닌 자아와 타자 사이의 존재 방식에서 드러날 수 있기 때문이다. 내가 나로서 존재하기 위한 타자와의 관계는 자아가 어떠한 타자를 만나느냐에 따라 사회적 맥락에서 지속적으로 구성되어 간다. 연구참여자들의 정체성 이행은

자기를 발견하는 자아와 타자의 관계에서 다음과 같은 특성을 보였다.

첫째, 학생으로서 그들의 자아는 자신의 존재인 정체성에 저항하는 것으로 나타났다. 80년대 대학생이었던 연구참여자들은 시대적 상황에 의해 자각의 과정을 겪은 이들이다. 그들은 지배계급과 자본주의의 구조적 모순 극복을 위해서 변혁이 필요하다는 주장에 적극 공감하고 주도적으로 동참하였고 이를 실현에 옮겼다. 그들은 사회변혁 이론대로 학생으로서의 정체성에 저항하고 위장취업을 통해 자신의 존재를 노동자로 이전하고자 했다. 학생으로서 그들은 노동자가 사회변혁의 주체가 되는 것을 꿈꾸었기 때문에 노동자의 정체성을 가지려 한 것이다. 한국 사회가 소수의 독점과 가진 자들의 지배에서 벗어나기 위한 완성이 혁명적 노동자에 있다는 인식을 뚜렷이 가졌기 때문이다. 그러한 확신은 즉자적 지식인의 수준에 머물면 안 된다는 정체성의 분리 의식으로 작동하면서 자신의 존재에 저항하는 형태로 전개되었다. 그들의 존재에 대한 저항은 미래에 대한 불확실한 결과를 고려하지 않은 자아와의 갈등으로 볼 수 있다. 결국 그들은 자신에게 주어진 정체성에 저항할 수밖에 없는 현실을 만났고 이는 학생이기를 거부하는 자아와 이를 거부할 수 없는 존재적 정체성 간의 괴리로 나타났다.

둘째, 노동자로서 자아는 존재 이전을 했음에도 불구하고 정체성과 부동의 균열로 나타났다. 연구참여자들은 자신을 확고하게 노동자라고 여겼고, 노동자로서의 정체성 유지를 위해 지식인으로서 누렸던 많은 것을 포기했다. 그들은 사회 구조의 변화를 위해 프롤레타리아 혁명 이론을 절대적으로 받아 들였고 이론의 실천에도 충실하였다. 그러나 그들의 정체성은 노동자가 될 수 없다는 현실에 부닥치게 되었다. 노동자가 되어야 한다는 당위적 결정에 의해 존재 이전을 하였지만 현장의 운동성은 연구참여자들의 기대와 다르게 변화가 일어나지 않았기 때문이다. 사회변혁 이론대로라면 운동의 주체와 대상은 서로 타자화 되어야 했다. 그들에게 타자화는 변증법적 법칙과도 같았다. 마치 일정한 열에 의해 쌀은 밥이 되고, 밥을 먹으면 에너지로 바뀌는 것과 같은 원리였다. 열을 가해도 밥으로 변하지 않고, 밥알을 씹어도 밥알로 그대로 남아 있는 자

기동일성은 정체성의 ‘무 변화’로 변증법적 작용이 일어나지 않는 것과 마찬가지로였다<sup>29)</sup>.

환경적 원인으로는 첫째, 1987년 노동자 대투쟁에 의해 폭발적으로 민주노조 설립이 확대되는 과정에서 노조운영에 대한 ‘학출’들의 실무적 지원에도 불구하고 노동현장은 사회변혁의 에너지를 타자화하지 못하고 개별 조합과 조합원의 이익에 함몰되는 양상을 보였기 때문이다. 노동자의 실존과 현장의 실재는 ‘학출’들이 상상했던 것과는 너무 다른 현실이었던 것이다. 한편으로는 소규모 단위 사업장까지 노조 설립이 확산되면서 ‘노출’이 ‘학출’을 밀어내고 노동자의 권리를 스스로 대변하는 상황까지 연출되었다.(유경순, 2012; 은수미, 2005). 둘째, 당시의 역사적인 상황 또한 그들의 이행에 직접적으로 관여했기 때문이다. 먼저, 한국 현대사의 큰 변곡점이 된 87년 6월 민주항쟁은 유화적 정치 민주화의 시작을 알렸다. 이어서 맑시즘의 대표적 국가인 소련을 시작으로 사회변혁의 모델로 삼았던 동유럽 사회주의 국가들이 90년대 들어 연쇄적으로 몰락하는 변화가 일어났다. 또한, 기회주의자로 인식했던 지식인들과 화이트컬러들을 중심으로 한 시민단체가 조직되면서 사회변화를 적극적으로 요구하며 실천하는 분위기가 형성되기 시작했다.

연구참여자들은 그들의 의식과 정체성을 떠받쳤던 자아를 해체하고 정체성의 방향을 새롭게 분석해야하는 상황에까지 직면하게 되었다. 사회변혁을 위해 노동자가 차지하는 역할을 규정한 이론과 현상의 불일치는 연구참여자들의 자아에 큰 혼란을 일으켰다. 현실에 대한 자각은 연구참여자들의 이행을 재촉하기에 충분한 조건이었다. 결국 그들은 노동현장에서 운동가로 분류되었을 뿐, 뿌리부터 노동자는 아니었다는 사실을 깨

---

29) 연구참여자들의 변화에 대한 열정과 조급성은 자신들의 이론과 정체성에 의문을 갖는 계기가 되었지만 노동자들의 인식 변화와 내부 역량의 강화로 발전한 측면에서는 서로의 정체성에 변증법적 작용을 하였다. 역설적이게도 ‘학출’들의 방법론적 실패의 경험과 활동은 노동자들의 정체성 성찰과 성장의 자양분이 되었던 것이고 87년 노동자 대투쟁을 겪으며 민주노조가 탄생하는 밑거름이 되었다. 연구참여자들이 기대한 타자화가 동시성으로 나타나지는 않았지만 노동자로서의 삶은, 노동 현장의 변혁의 계기를 만드는데 필요조건이 되었다.

단계 된다. 존재 이전을 했지만 그들은 노출되면 안 되는 학생으로서 할 수 있는 역할이 제한되었고 여전히 학생의 신분이 배경이 되었다. 그들에게 정체성의 혼란은 지속되었고 연구참여자들은 새로운 이행을 위한 결단을 해야 하는 상황에 직면하였다. 결국, 그들은 자신들이 노동자가 될 수 없다는 사실을 인식하고 거의 비슷한 시기에 현장을 떠났고 사회변혁을 위한 새로운 방법을 모색해야만 했다.

셋째, 지역활동가로서 그들의 자아는 자신의 존재인 정체성을 수용하는 것으로 나타났다. 학생과 노동자를 거쳐 지역활동가로서 그들이 마주한 지역의 현실은 새로운 인식의 접근을 필요로 했다. 지역은 조건과 체계에서 인식의 출발점이었던 대학, 노동 현장과는 판이하게 달랐다. 지금까지의 삶을 추동했던 맑시즘에 근거한 사회변혁 이론은 지역의 상황에 맞추어 재해석되어야 했다. 연구참여자들은 자신들이 추구했던 이상과 삶의 본질을 되돌아보고 대중으로부터 지지를 받지 못한 원인을 분석하고 적용을 위해 지역주민에게 다가가는 현실적 접근 방법을 고려했다. 지역활동가로 정착한 연구참여자들은 사회변혁 이론 대신 현실에서 실재하는 사실과 목소리들을 경험하고자 했다. 지역은 문제의 접근과 해결 방식이 혼재하는 동시에 개별화되어 있는 곳이었다. 지역에는 유아부터 노인까지, 갓 이사 온 사람부터 평생을 그 곳에서만 산 토박이들까지 함께 공존하고 있었고, 한 공간 안에 존재할 수 있는 모든 것들이 뒤섞여 있다는 것을 발견했다. 학생에서 노동자로의 이행 때와 달리 그들은 이웃에게 인사하고 관심을 갖는 그 순간부터 지역 주민으로서 정체성을 인정받았다. 노동운동을 할 때처럼 학생으로서 현장 투신을 하거나 노동자로의 존재 이전을 확인할 필요가 없었다. 연구참여자들은 이웃과 지역의 상황을 공감하고 주민들과 함께 학습하는 과정에서 비로소 자신의 존재를 수용하는 경험을 하게 되었다. 그들은 내재화된 사회과학적 인식으로 지역의 다면적 상황을 능동적이고 이성적으로 받아들이며 자신의 정체성을 수용해갈 수 있었다. 학습과 경험에 의한 인식의 변화가 중요한 변증법적 결과로 나타난 것이다.

저항, 부동, 수용으로 나타난 연구참여자들의 자아와 정체성의 관계는

타자와 동일시 과정에서 파생된 사회적 결과로서 다음과 같이 이해할 수 있다.

첫째, 주체적 자아와 사회적 자아 사이의 ‘변증법적’ 동일시이다. 변화를 추구하는 주체적 자아는 행동하는 주체로서 사회적 자아를 의식적으로 인지하며 자기 주도적 행동 방식을 선택한다. 자신이 믿고 있는 신념을 자신과 일치시키며 자신의 행위를 합리화하는 태도를 보인다. 그럴 때 주체적 자아는 사회적 자아와 조화를 이루던가 아니면 갈등의 내적 충동을 경험하게 된다. Mead(1962: 210)는 이 충동을 “자신의 가능성을 실현하려는 에너지”라고 보았는데, 자아를 표현하려는 에너지가 자아의 주장을 변경할 수 있는 통제가 가능할 때 주체적 자아는 사회적 자아와 협력 관계가 된다. 그럴 경우 주체적 자아는 자신의 행위를 선택하며 타자화된 자아로 이행해 나갈 수 있다. 그러나 그렇지 않은 경우 주체적 자아는 사회적 자아와 갈등을 초래하고 대립적 관계를 형성한다. 주체적 자아가 사회적 자아와 부조화를 일으키는 경우, 그들은 내적 갈등과 긴장 속에 사회적 자아로 변화하는 변증법적 동일시에 실패한다. 자신의 생각과 신념이 동일하다고 생각하는 집단과 실제에서 차이를 발견하는 것이다. 연구참여자들은 학생, 노동자, 지역활동가로서 정체성을 이행하면서 자신의 사회적 자아를 상상하며 자신의 기대에 맞춰 행동하였다. 그들의 이행은 자아의 측면에서는 주체적 자아와 사회적 자아의 동일시가 가능했지만, 정체성의 측면에서는 지역활동가의 정체성을 제외하고는 주체적 자아와 사회적 자아가 동일시되지 않았다. 그 결과 학생에서는 저항, 노동자에서는 부동, 지역활동가에서는 수용으로 나타났다. 연구참여자들의 자아와 정체성은 주체적 자아와 사회적 자아를 동일시하려 한 변증의 관계로 이해할 수 있다

둘째, 타자를 향한 ‘행위의 동일시’이다. 자아가 타자를 인식할 때, 자아는 타자를 위한 행위를 시도한다. 이럴 때 자아의 행위는 타자의 입장을 자신과 동일시하고자 하는 의도를 담고 있다. 타자와의 협력은 상호 호혜에 따라 의미의 생산과 수용 과정이 자아와 타자 사이에 균형적으로 일어나는 것을 의미한다. 자신이 믿는 사상과 이념, 학습 활동에 자신을 일치시키면서 이를 타자에 적용하고 타자가 이를 수용하는 것이다. 이렇게 자신의 정체성이 타자와 일치되기 위해서는 타자의 협력적 이해가 우

선이다. 타자의 협력이 가능하지 않는 긴장의 관계에서는 자아의 의도가 수용되지 않을 수 있기 때문이다. 이 관계적 양식을 Wenger(1998)는 의미의 생산과 수용의 분리 현상으로 보았다. 의미를 생산하는 자아와 이를 수용하는 타자가 구분되는 교환 시스템은 고착되면 될수록 불평등한 관계를 낳는다. 예컨대, 학생에서 노동자 이행은 자신을 타자와 동일시하기 위한 “맹목적 복종”과 “의도적 헌신”의 행위이다(Wenger, 1998: 288). 이러한 행위는 노동자의 정체성을 갖기 위한 현장 투신 즉, 존재 이전으로 나타났다. 그들과 함께 웃고 먹고 일하며 학습하는 삶은 복종과 헌신에 의한 동일시 행위였다. 그러나 그들의 행위는 자신과 타자의 삶을 동일시하려는 힘과 현실적 힘 간의 이중적 구조에서 균형을 잃은 경우이다. 그들은 자신의 행위를 “지배 체제의 인식, 비판적 사고와 민주적 행동, 사회적 책임의 확장, 실천적 참여가 실체화된 반대 행동”(Apple, 1985)으로 그 당위성을 전제하였다. 그들의 실천적 당위성과 의미는 타자에 수용되지 못했다. 기존의 불평등한 사회 구조에 도전하기 위한 정체성 이행은 동일시와 협상력의 실패로 나타났다. 즉, 학생, 노동자, 지역 활동가로 이행하는 과정은 행위의 동일시가 반영된 결과였으며 그들의 동일시 행위가 타자와 긍정적 또는 부정적으로 교섭할 때 자아와 정체성의 관계는 그에 따라 저항, 부동, 수용의 맥락으로 다르게 나타났다.

셋째, 자아와 타자간의 ‘주체성의 동일시’이다. 여기서 동일시의 의미는 자아와 타자의 강요적 결합이 아닌 각자의 주체성을 존중하는 것에 무게를 둔다. 자아가 타자가 되기 위해 자신의 모든 것을 포기하고 잃어버리는 것이 아닌, 자아가 타자의 주체가 되고 타자가 자아의 주체가 되는 상보적 관점의 동일시이다. 이것은 단순히 내가 너를 인정하고 받아들이겠다는 대상화된 ‘너’가 아닌, 너 또한 나에게 주체가 되는 것을 인정하는 의미이다. 타자의 주체성은 타자와의 관계망 속에서 자신을 정의하는 것(김현주 외, 2013)으로 사회적 맥락 안에서 끊임없이 재구조화되어 형성되는 결과물이다. 연구참여자들은 즉자적 인식으로서 자신이 아닌 대자적 자아로서 자신의 존재를 바라보았고 자아를 바라보는 주체적 인식을 타자와의 동일시로 확대하였다. 주체적 자아가 대자적 자아가 되었을 때 그 자아는 절대적 타자가 아닌 상대적 타자로서 자아와 마주 서기 때문이다.<sup>30)</sup> 주체성을 동일시하는 과정은 자신의 관계를 사회적 맥락 속에

서 지속적으로 구성해 가는 과정에서 나타났다. 연구참여자들은 자신이 속한 사회 속에서 자신의 역할을 탐색하고 가치관을 정립해 갔다. 그들은 차이와 다양성을 인정하지 않는 획일적 동일시에서 그 경계를 무단히 넘고자 하였다. 예컨대, 그들은 학생이라는 획일적 동일시를 거부했고 노동자의 주체성을 가지려 했으며 그들이 노동자로서 경험한 혼란은 자아와 타자가 동일해야 한다는 획일적 동일시 조건에 부합하지 못한 결과였다. 지역활동가로서 그들의 주체성은 지역 주민의 삶의 양식을 존중하는 것이며 그들로부터 배우는 교환적 조건이 작용하였다. 그들이 경험한 주체성의 동일시는 타자와의 만남을 통해 자기 주체성을 비우기 시작한 결과였다. 그들은 타자를 만나기 위해 자신의 정체성을 포기하기도 했고 구속하기도 했다. 타자를 받아들이기 위한 자기 부정이며 자기를 여는 것이다. 이는 자신의 주체성을 근본적으로 부정하는 것이 아닌, 혹은 타자의 주체성을 포기하도록 강요하는 것이 아닌, 자아와 타자의 차이를 발견하고 그 다양성을 인정하는 주체성의 동일시를 의미한다. 그들이 경험한 ‘주체성의 동일시’는 자신의 존재 의의와 위치가 더욱 구체화되고 타자화되어 가는 인식과 실천의 과정이었다. 그 결과 그들은 인식과 현실사이에서 포개질 수 없는 차이를 발견하기도 했고 그 차이는 부조화의 크기만큼 저항, 부동, 수용의 순서로 나타났다.

## 2) 인식과 실천으로서 학습 활동

정체성과 학습 활동의 관계적 특성을 파악하기 위해서는 연구참여자들의 삶의 기반이 되었던 인식과 실천에 대해 이해하는 것이 중요하다. 인식과 실천은 문제의식과 주체적인 경험에 의해 형성된 학습 활동과 결합되는 관계이기 때문이다. 외부적으로는 ‘사건과 경험’, 내부적으로는 ‘자신의 존재’를 어떻게 바라보고 해석할 것인가에 대한 내면화된 삶의 인식과 철학은 연구참여자들의 삶에서 실천이라는 학습 활동과 서로 맥락

---

30) 김상봉(2007: 271)은 자신이 타자와 더불어 하나의 공동의 주체가 되었을 때 이를 “서로주체성”이라고 하였다. “서로주체성이란 나와 너가 서로에게 주체인 동시에 객체인면서 더불어 확장된 주체성을 형성하는 활동으로 존립하는 관계이다”.



적인 관계로 나타나고 있다.

그렇다면 연구참여자들의 존재와 학습 활동을 이끈 ‘인식’의 의미는 무엇일까? ‘인식’은 “인간이 객관적 실재를 이론적으로 자기화해 나가는 과정”(사회과학사전, 1990: 441)이다. 플라톤은 단순히 감각으로 지각해서 아는 인식과 이성적 원리의 인식을 구분하였고, 스피노자는 사물의 표면의 지각을 넘어 그런 현상을 일으킨 인과(因果)를 정확히 아는 것을 인식이라고 하였다(이정우, 2009: 356-359). 실제적으로 우리는 경험을 통해 깨달은 무수히 많은 지식과 앎을 이성적으로 지각(知覺)할 때 ‘인식하고 있다’라고 표현한다. 그런 이유 때문에 인식을 “사회적 삶의 과정의 필수적인 구성 요소”로 이해하기도 한다.(사회과학사전, 1990: 441). 인간은 일생동안 헤아리고 기억하기 어려울 정도의 대상과 사건들을 접한다. 대상과 사건들 중에서 일부는 직관과 감각으로 흘려보내기도 하고 일부는 지각과 이성으로 더 깊이 사유하기도 한다. 누군가는 무시하고 지나쳤을 개인 또는 사회의 사건과 현상을, 다른 누군가는 이성적 사고를 통해 자신의 문제로 받아들이는 경험을 했다면 그 차이는 사건과 현상을 어떻게 사유하고 인식하였는가에 따른 결과이다. 그런 관점에서 인식은 정체성 이행과 불가분의 관계이다. 사건과 현상이 개인의 경험과 지각에 의해 의미화 될 때 우리는 이성적인 사유로 드러난 인식의 구체적 결과에 의해 자신의 정체성을 형성해 가기 때문이다.

연구참여자들에게 ‘인식’은 ‘역사적 사건과 약자가 경험하는 현상들’과의 만남으로 일어나는 사유 과정이다. 사건과 현상을 사유하는 인식이 정체성 형성에 영향을 미치고, 그 결과 정체성 이행을 촉발하는 계기로까지 작용을 했기 때문이다. 연구참여자들은 정체성 이행을 불러일으키는 내·외부적 변수를 인식할 때마다 그들에게 처해진 현상과 현실을 어떻게 볼 것인지를 사유하고 학습했다. 연구참여자들의 인식은 내적 갈등과 결단의 과정에서 정체성과 학습 활동의 상호 관계적 맥락으로 이해된다.

정체성과 학습 활동이 삶과 서로 유기적으로 인식될 때, 학습자들은 사회적 존재로서 성장하며 그 역할을 담당한다. 학습 활동의 행위 결과는 사회 구조와 철학, 사회문화적 특성과 인과 관계에 의해 규정받으며 상호 영향을 주고받기 때문이다. 반면에 학습자가 자신의 삶과 동떨어진

학습 상황에 놓이게 되면 학습 동기는 떨어지고 학습의 목적과 자신의 삶이 불일치되는 경험을 하게 된다(Dewey, 1938).

학습 활동이 이루어지는 이유와 목적이 시대적 배경과 학습의 주체에 의해 다양하게 변화하고 있지만, 대체로 우리에게 익숙한 학습 활동은 개인의 욕구에 초점을 맞춘 자아실현의 관점이 강조되는 학습 활동이기도 했다. 자기중심적 인식과 행위에 의해 자신이 원하는 안주의 삶을 누리는 것을 최상의 가치로 보는 것이다. 자아실현을 위한 학습 활동은 개인의 사회적 성취와 행복을 위해 지식을 수단화될 수 있기에 자칫 목적 전치주의 현상으로 고착될 수 있다. 자기중심적 사유는 상황의 변화를 거부하고 사회의 문제에 가치중립적 자세로 관조하며 타인의 희생조차 당연시하는 경향을 보일 수 있기 때문이다.

이러한 맥락에서 이 연구에서 나타나고 있는 연구참여자들의 학습 활동은 자기중심적 사고를 넘어 타자를 향한 실천적 삶을 향하고 있다. 그들은 사회 모순과 불합리함, 지배 계급과 피지배 계급 간의 구조적 관계, 불합리한 억압에 대한 저항, 사회적 약자의 세계관, 지식 생산으로서 학습 활동을 인식하는 것에 그치지 않고 이를 다시 삶에서 재해석하였고 사회 변혁을 위한 실천 행동과 새로운 관계 맺음을 수용하였다. 그들은 학습 터전을 생활 세계로 확장하고 타자와 수평적 위치에 자신을 배치시키며 시대적 상황과 타자에 대한 인식을 실천적 삶으로 드러냈다.

‘실천’이란 생각에 그치는 것이 아닌 실제로 행하는 일이다. 철학에서는 “자연이나 사회를 변혁하는 의식적이나 계획적 활동의 전체”(표준국어대사전)로 보고 있다. 이를 두고 Marx는 “종래의 철학자들은 단지 세계를 다양하게 해석했다. 핵심은 세계를 변화시키는 데 있다”라며 사회의 변혁은 관념이 아닌 실천에 있다고 주장하였다(허훈, 2015: 266). 실천에 기반 해서 끊임없이 운동하고 변화하는 유물론적 변증법을 주창한 것이다. 그의 영향을 받은 연구참여자들은 지식인으로서 정체성 지각(知覺)을 통과 의례처럼 겪었다. 그들이 지식인으로서 고뇌한 이유는 인간으로서 능히 갖춰야 할 존재와 책무에 대한 본질적 질문에서였다. 이 세상에는 타인의 존재로부터 발생하는 신호를 의식만 하는 존재가 있는 반면, 어떤 존재는 신호에 적극적으로 반응하며 자신의 정체성을 드러내기

도 한다. 인간은 누구나 현재의 안락한 삶을 누리려 하지만 약자의 눈으로 세계를 보는 존재들은 개인의 향유를 버리고 세상을 해석하며 그들 자신에게 특권의 위치가 주어졌을 때조차 자신의 존재를 약자와 동등하게 재위치 지으려한다. 연구참여자 이정환이 자신의 삶을 돌아보며 “비행기 타고 다니는 예수가 보인 것이 아닌 가난한 자들을 만나는 예수가 먼저 보였다”고 회고하는 것에서 약자를 향해 가는 그들의 모습을 발견할 수 있다. 존재로서 누리고 싶은 향유의 욕망에도 불구하고 연구참여자들은 자신의 존재를 실천을 통해 발견하고자 하였다. 그들은 ‘나는 누구인가’의 물음을 넘어 ‘나는 무엇을 해야 하는가’하는 실천적 사유로 확장하며 그 물음에 자신의 삶을 던져 응답하고자 했다.

네 명의 연구참여자들의 삶에서 이에 응답하는 실천적 뿌리를 발견할 수 있다. 이정환의 경우 앞서 ‘가난한 예수’의 예와 더불어 ‘바구니에 담겨 떠내려 왔던 병곳 병곳 웃고 있던 아기에 대한 기억’과 ‘술 마시고 교회를 갔다 쫓겨난 양색시를 데리고 나오면서 교회에 품었던 분노’는 그의 삶을 지배하는 기억 중의 하나이다. 한기호는 공군으로 근무하던 중 접한 광주항쟁 소식과 그 당시 광주 시민들을 위해 자신이 아무 것도 할 수 없었다는 무기력함을 지금껏 기억한다. 자신과 충분히 무관하다고 생각할 수 있는 사건이 자신의 책무로 인식되는 것이다. 손광표는 세상이 바뀌어도 산동네에서 चु게 사는 할아버지와 할머니들의 삶은 변화가 없다는 것을 강조한다. 환한 세상의 이면에 살고 있는 소외된 이들에게 그의 시선이 가 있는 것이다. 김태윤은 타자를 향한 기독교적 신앙을 삶의 중심에 놓고 있다. 타인의 고통을 자신의 기억에 환원하며 사회운동을 통한 세상의 변화를 꿈꾸고 있다. 그들 생애에서 발견되는 공통점은 흔들리지 않는 삶의 지향이 타자를 향한 실천에 가 있다는 것이다.

현상에 대한 인식과 실천을 기반으로 한 연구참여자들의 삶은 비슷한 시기에 정체성의 이행으로 나타났다. 시대적 배경과 상황에 의해 형성된 인식과 실천으로 나타난 학습 활동 때문이었다. 그들은 사회 문제에 관심을 갖고 학습할 때 삶의 진리를 얻을 수 있다고 보았다. 그들에게 실천이란 인식하고 있는 사회적 책무를 행동으로 나타내는 학습 활동이었

다. 그들은 교실 안 학습 활동에서 벗어나 소외된 이웃을 발견하고, 타인의 인식과 상황을 공유하며 삶의 학습을 영위하고자 했다.

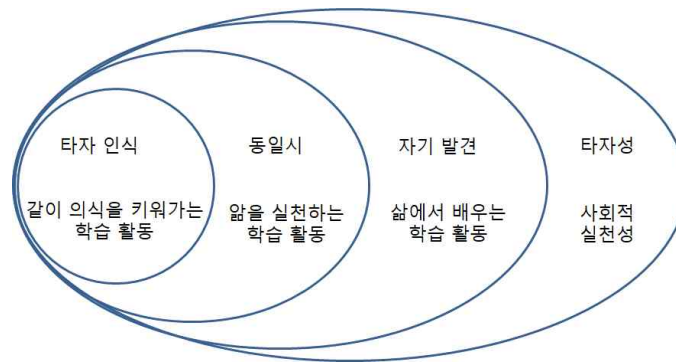
함석헌이 지식인의 역할을 첫째, 올바름과 그림을 분간할 줄 알며, 둘째, 올바르게 주장할 것을 결단하며, 셋째, 이를 행동으로 옮기는 세 가지 일을 해야 한다고 한 것과 같이(김영호, 2016), 그들은 사회 변화를 위한 존재와 삶의 진실을 갈급해 했고 규정된 텍스트 안의 지식인으로서 머물기를 거부했다. 그들은 사회 변화를 위해 행동하는 지식인으로서 주어진 제도를 뛰어 넘었고 그 결과 학생에서 노동자로, 노동자에서 지역활동가가 되었다. 참된 존재가 되고자 했던 갈급이 텍스트를 뛰어 넘는 학습 활동으로 시대적 상황을 인식하게 한 것이다. 인식과 실천이 결합된 그들의 학습 활동은 삶의 이행으로 나타난 정체성과 관계적 맥락에 있었다.

## 2. 이행을 이끈 학습 활동의 속성

이 장에서는 이행을 이끈 학습 활동의 속성으로서 ‘타자성’과 ‘사회적 실천성’을 논의하고자 한다.

연구참여자들의 삶의 지향점을 볼 때, 타자성은 그들이 가진 인식과 동일한 지향점을 갖고 있다. 그들의 사고와 행위는 타자를 향해 있는 그들의 시선을 반영한 결과이다. 사회적 실천성은 그들이 행한 실천과 동일한 지향점이다. 사회 변혁과 사회 변화를 꿈꾸는 그들은 단지 인식으로만 그치는 것이 아닌 실천이라는 행위로 나타났고 그 책임을 자임했기 때문이다. 삶의 축으로서 ‘타자성’과 ‘사회적 실천성’은 연구참여자들의 학습 활동에서 중심을 이루는 속성이다. 타자성과 사회적 실천은 상호 분리가 불가능한 성질을 갖고 있다. 타자성은 사회적 실천의 본질적 동기이기 때문이다. 마찬가지로 사회적 실천은 타자성을 전제하지 않으면 행위로 나올 수 없다. 인식과 실천에 기반 한 두 가지 삶의 축은 연구참여자들의 생애를 구속하는 중심이다. 이 두 가지 속성은 상호 맥락적으로 서로 교섭하는 관계로 볼 수 있다.

연구참여자들의 정체성 이행과 학습 활동의 속성을 그림으로 정리하면 다음과 같다.



[그림 6-1] 정체성 이행과 학습 활동의 속성

## 1) 타자성

Levinas는 타자성을 ‘타자와의 관계를 통해 드러난 자아의 모습’이라고 하였다. 그는 인간을 ‘자기’와 ‘타인’으로 구분하고, 타인의 호소가 ‘자기 몸’의 주체로 경험되는 것을 타자성으로 보았다(강영안, 2012). 이러한 맥락에서 연구자는 타자성을 타자의 고통을 바라보는 주관적 시선으로 보았다. 객관적으로 타자의 존재를 바라보는 순간, 타자의 본질은 그 의미가 사라지기 때문이다. 강영안(2012)도 타자의 고통이 ‘자기 됨’으로 확인(火印)될 때, 고통은 주관적으로 확인해지고 아픔의 깊이와 의미도 실체화될 수 있다고 보았다.

연구참여자들은 타자를 향한 가치를 그들의 성인기 삶 가운데 확고한 인식의 기준으로 삼았다. 그들은 민중, 노동자, 지역 주민을 보고 자신들의 존재가 세상이라는 거울에 비쳐진 ‘내 모습’이라고 생각하였다. 그들

은 ‘자아’와 ‘타자’를 마주 세웠고 그 반대쪽에 서 있는 ‘자아’를 바라보았다. 언제나 ‘자아’이면서 ‘타자’가 되는 ‘나와 너’는 결코 절대적 타자가 되지 않는 상대적 타자로 존재했다.

이 기준에 기반 한 타자성은 다음과 같이 세 단계로 전개되었다.

첫째, 타자성은 타자를 바라보는 자기중심적 시선에 대한 자기반성에서 시작했다. 연구참여자들은 비합법적 저작물을 통해 주변 이웃의 가난과 고통, 사회의 불합리한 구조의 관계성에 눈을 떴고 그동안 자신이 누린 고정된 의식을 거부하고자 했다. 타자를 주체로 받아들이고 자신을 객체로 인식하고자 하는 노력은 타자로부터 진 빚을 인식하는 것에서 시작한다. 그들은 지식인과 자본이 독점하는 세계에서 끊임없이 재생산되는 배움의 노예가 되는 것을 거부했다. 그들은 타자 속에서 자기 지식만을 추구하는 자신을 돌아보았고 세상 밖의 시선을 왜곡하고 무관심한 교과서 안의 논리를 부정했다. 그들은 지식인들이 갖고 있는 고정관념에 쉽게 동의하지 않았고 기득권 세력과의 거리 두기를 통해 민중들의 삶을 자신의 삶으로 포착하고자 했다. 타자 인식에 대한 자기반성은 자기를 비우고 타자를 수용하고자 하는 학습 활동으로 기존 학습에 균열과 모순을 드러내는 일이었다.

둘째, 타자성은 타인의 고통에 응답한 자기 상실의 과정을 거쳤다. 그들은 지식인으로서 누릴 수 있는 명예와 안위를 거부했고 타인의 고통에 자신의 몸을 던져 사회의 약자의 편에 서고자 했다. 그들은 살아 있는 학습은 교과서에 있는 것이 아닌 삶에 있다고 믿었고 이를 실천하기 위해 가난한 자들의 현장으로 뛰어 들었다. 타자와의 동일시를 위해 자신의 정체성을 포기하고자 한 것이다. 그러나 타자를 바라보는 그들의 태도는 그들의 처지를 공감하고 연민하며 다른 세계의 이방인처럼 그들을 관찰하고 묘사했다. 온전히 자기를 버리고 타자를 맞이하고 받아들이는 타자적 행위는 자신의 주체성이 타자와의 관계에서 능동적이 되는 것을 의미한다. 연구참여자들은 자아와 타자가 서로 동일해야 한다는 강제적 동일시를 자신에게 요구하였지만 여전히 그들은 타자를 타자로 보는 수동적 자아에 머물렀다. 자기를 버리는 동시에 타자를 절대적으로 수용하

지 못한 결과였다. 타자가 ‘자기 됨’이 되는 동일시의 과정에서 그들의 모습은 결국은 타자의 시선 속에서 자기를 상실하는 타자적 존재였다.

셋째, 타자성은 차이와 다양성을 수용하는 자기 회복으로 전개되었다. 그들은 이웃과 자신을 동일시하며 거리 좁히기를 시도했다. 타자에 대한 그들의 태도는 ‘관찰’이 아닌 ‘동화’였으며 삶의 구체성을 있는 그대로 학습하고 받아들였다. 그들 스스로가 더 이상 이데올로기에 구속되지 않았고 계몽적 학습도 주장하지 않았다. 다양하고 복잡한 삶의 중층성을 수용했고 현실의 위력을 인정했다. 자기 회복이란 자아와 타자가 상호 주체가 되고 객체가 되는 관계에서 자기를 온전히 비우고 낮춤으로서 자기를 발견해 가는 과정이다. 타자와의 참된 만남 속에서 서로 같음을 발견해 가는 의미는 상호간의 획일적 일치 또는 동일시가 아닌, 자유로운 주체가 되기 위한 참된 나와의 만남 과정이다.

정리하면, 연구참여자들의 타자성은 앞선 존재들의 삶과 경험을 학습하고 적용하는 연결선상에 있었다. 그들은 삶 속에서 타자와 협력하는 기술과 언어를 배웠고 사회적 역할을 체득하며 환경을 극복해왔다. 그들은 타자성을 통해 자신의 존재를 재해석하였으며 세상의 본질을 지각하기 위한 근본적인 물음을 지속했다. 타인에 대한 책임에 노출되어 있다는 지각은 그 물음의 답을 찾아가는 과정에서 자기반성, 자기 상실, 자기 회복의 모습으로 전개되었다.

이를 바탕으로 연구참여자들의 타자성을 학습 활동의 단계로 설명하면 다음과 같다.

첫째, 그들의 학습 활동은 ‘나는 누구인가’에 대한 자기 주체성의 인식에서 시작하였다. 타자의 관점에서 세상을 읽고자 하는 시선은 자신이 누구인지를 인식하는 대자적 자아의 출발점이 된다. 내가 너와 하나 되는 공동 주체는 서로에게 타자이며 같은 자기가 되는 참된 주체이다. ‘나는 누구인가’라는 나 자신에 대한 질문은 자신을 회상함과 동시에 타자인 나에게 되돌아감으로써 나 자신을 들여다보는 학습 활동이다. 이는 자신을 반성적으로 바라봄으로써 자기의 주체성을 확인하는 것으로, 역설적으로 자기 동일성을 스스로 부정하면서 “참된 동일성을 획득하려

는”(김상봉, 2005: 154) 의미를 갖는다.

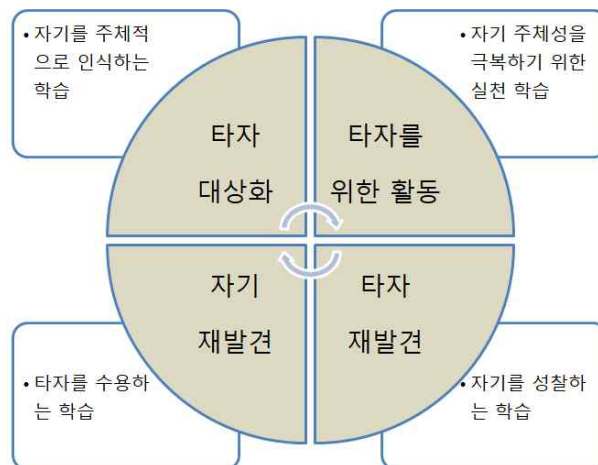
둘째, 자신에게 질문한 ‘나는 누구인가’라는 사유는 점차 ‘나는 무엇을 해야 하는가’에 대한 실천적 탐색과 학습 활동으로 좀 더 구체화 되어갔다. 이 과정에는 누군가를 가르치려 들기도 하고 배우려고도 하는 교육과 학습의 선순환이 일어나는데 타자와 자아 간의 관계성을 학습하며 성장하는 시기로 볼 수 있다. 이 단계의 학습 활동은 존재로서 누리고 싶은 향유와 타자를 동일시하려는 사이에서 팽팽한 줄다리기와도 같다. 타자의 고통에 응답하고자 하는 그 ‘무엇’은 자신의 안위와 안락을 부정하는 결과의 파생물이며 자기 주체성의 깊이와 확장에 의존하기 때문이다. 고통스런 부름에 반응하는 것은 자기 존재의 의미와 깊이가 타자의 그것과 서로 결속하며 더욱 단단해지려는 모습이다. 타자와의 만남은 보다 확장된 공동체를 향해 닫힌 자기 주체성을 초월하는 것이며, 끊임없이 고정된 자기 동일성을 극복하고자 하는 실천적 학습 활동이기 때문이다. 그들은 삶 속에서 구체적으로 검증되는 학습 활동이야말로 ‘삶’과 매개되는 과정을 거쳐 살아있는 지식으로 거듭난다고 믿었다. 그들이 경험한 학습 활동은 ‘나는 무엇을 해야 하는가’에 대한 실천 학습이었으며, 삶과 유리된 추상적 지식으로서가 아닌 ‘삶’과 ‘학습’이 동시에 교차된 배움의 과정이었다.

셋째, 그들은 학습 활동에 대한 반성과 성찰을 통해 자신의 존재를 타자적 자아로 진화하며 타자를 재발견해 나갔다. 자신의 위치를 낮추지 않고 타자를 사랑한다는 것은 타자를 지배하는 것과 같다. 타자의 시선에서 학습의 가치를 확인하고 경험하는 심화 과정은 타자의 입장에서 끊임없는 반성적 성찰을 필요로 한다. 타자로부터 배우려는 자세는 타자를 받아들이고 자신을 낮추는 학습 활동으로서, 타자를 나의 주체로서 인정하는 것은 참된 자신의 부정을 전제한다. 학습자의 주체가 ‘나’에서 ‘타자’로 전환되면서, 그들은 타자의 입장을 공감하고 타자가 필요로 하는 것이 무엇인지 이해하고 노력하는 타자적 시선을 갖는다. 타자의 시선에서 자신이 습득한 지식을 삶에서 검증하고 성찰하는 과정은 타자를 재발견해가는 살아 있는 배움의 과정이다.



넷째, 그들은 학습 활동을 재구성하고 자신의 존재 의미를 확장해 나갔다. 그들은 미래에 대한 사고와 행위를 형성해 가는 과정에서 타자와의 수평적 위치 전환을 수용해 갔다. 그들은 자신의 존재가 홀로 설 수 없다는 것을 확인하고 학습의 주체를 자신의 존재와 타자를 구별하지 않는 동일시의 관계로 확장하였다. 그것은 타자를 수용함으로써 결국은 자기를 재발견하는 ‘타자’의 ‘자기 됨’이라는 관계적 역설을 깨닫는 학습 활동으로 귀결된다.

정리하면 연구참여자들의 타자성에 나타난 ‘타자 지향적 학습’은 첫째, ‘나는 누구인가’라는 자기 주체성을 찾기 위한 대자적 자아 ‘인식’에서 출발하였다. 둘째, ‘나는 무엇을 해야 하는가’에 대한 탐색 과정으로써 ‘앎’을 ‘삶’에서 검증하고 매개하는 ‘실천’ 학습이다. 셋째, 학습의 진정한 의미를 경험하고 진단하기 위한 ‘반성과 성찰’ 학습으로서 타자를 재발견해 가는 과정이다. 넷째, 이로써 ‘확장’된 관점은 타자와의 만남을 통한 자기 재발견의 학습으로서 그 단계적 의미를 갖는다. 타자 지향적 학습은 타자의 눈으로 세상을 바라보는 학습에 절대적 무게를 둔다는 것을 알 수 있다. 이를 그림으로 정리하면 다음과 같다.



[그림 6-2] 연구참여자들의 ‘타자 지향적 학습’ 단계

## 2) 사회적 실천성

사회 변화에 필요한 구체적 학습 활동은 삶의 터전과 자연스럽게 융합되는 것을 필요로 한다. 김진화 외(2013)는 실천을 일상적 삶 속에서 학습 활동과 분리하지 않고 자연스럽게 융합하는 학습으로 해석했다. 생활 세계에서 구현되는 실천이 능동적으로 학습 활동과 연계될 때 사회적 실천으로서의 의미를 갖기 때문이다(Wenger, 1998).

그러한 맥락에서 연구참여자들이 꿈꾸었던 학습 활동은 단지 텍스트 중심의 지식 생산에 그치는 것이 아닌 사회의식을 갖고 사회의 생활 문제를 풀 수 있는 태도와 능력을 갖는데 있었다(Dewey, 1897). 그들은 변증적으로 체화한 학습 활동의 실천적 삶을 자신이 선택해야 할 삶이라고 믿었다. 그들이 꿈꾸었던 삶의 지향점은 지배 집단의 기존 질서에서 벗어난 사회적 실천이었고 학습의 터전을 삶의 세계로 진입시켰다는데 실천적 의미를 갖는다.

함석헌은 인식과 실천을 ‘무아’의 ‘관행’(觀行), 즉 ‘몰아행’(沒我行)에 상당하는 관계로 보고 “‘나’의 실체와 무아관의 철저한 인식이 수반되는 자기-버림”의 행동방식에서 실천의 가치를 찾았다(김영호, 2016: 222). 그는 자기를 버리고 비울 때, 버린다 하는 생각조차 버린 지경이 될 때 비로소 아무 것도 없는 지경이 되며 그러기 위해서는 행동하는 내가 되어야 한다는 것을 강조했다. 나를 내려놓는 비움이야말로 타자를 향한 자기 희생이며 ‘앎’이 ‘함’(doing)이 되는 과정이라는 것이다. 중국 명나라의 유학자 왕양명은 실천을 사유 활동 자체로 보고, ‘학(學)·문(問)·사(思)·변(辨)’의 공부를 한다면, 학·문·사·변이 곧 행(行)이다’라는 ‘지행합일’<sup>31)</sup>을 주장하였다(김철희 외, 1977). 유물론 철학자인 Marx는 실

---

31) 왕양명에게 지행합일의 의미는 지(앎)와 행(실천)을 구분하는 것이 아닌 앎이 곧 실천이고 실천이 곧 앎인 합일이다. 그에게 지행일치(知行一致)의 의미 자체가 이미 지와 행을 서로 다른 두 개로 보는 것이기에 그의 지행합일은 지와 행 사이에 간극이 없음을 의미한다(문성환, 2012).

천을 관념적이고 정신적인 활동이 아닌 물질적 활동으로 인식했고 변혁 과정의 필요한 행위로 보았다. 그는 실천 자체를 사회적 실천성<sup>32)</sup>으로 보고 인식은 실천을 떠날 수 없다고 보았다. 인식과 실천의 관계에서 실천을 우위에 두었다.

실천적 가치에 대한 인식은 연구참여자들의 성인기 삶 가운데 확고한 활동 기준이 되었다. 왜냐하면 연구참여자들은 학생 시절 접한 사회주의 이론을 시작으로 실천이란 교과서 안에 있는 것이 아닌 사회의 문제에 관심을 갖고 행동에 의한 변화를 추구할 때 얻어지는 것이라는 확고한 믿음이 있었기 때문이다. 특히 Marx의 실천관은 학생운동과 노동 현장 투신, 그리고 지역활동의 실천 행위 전반에 직·간접적으로 영향을 미쳤다. 그들의 실천관은 사회적 책무를 행동으로 나타내는 학습 활동이었고 연구참여자들은 교실 내 학습 활동에서 벗어나 정치 행동과 생산 노동을 하는 것이 합목적인 활동이라고 믿었다. 국가가 요구하는 학습을 향유하기 보다는 공공선을 지향하는 삶과 사회적 실천에 학습 활동의 의미를 두었던 것이다. 그들은 객관적 세계를 합목적적으로 변화시키려 했던 Marx의 행위를 사회적 실천의 모델을 찾으려는 시도라고 해석하였다. 소외된 타자에 대한 관심 없이는 온전한 사회 변혁이 있을 수 없다는 맑스주의 세계관은 연구참여자들의 삶에 지속적인 영향을 미쳤다.

이에 기반 한 그들의 실천 행위는 다음과 같이 전개되었다.

첫째, 구조적 삶의 형식에 기반 한 목적 중심의 저항 행위였다.

---

32) 연구참여자들의 실천적 삶을 좀 더 구체적으로 이해하기 위해 Marx의 실천에 관한 주장에 대해 조금 더 깊이 살펴 볼 필요가 있다. Marx는 실천 행위의 가장 기초적인 단위로 생활 실천을 보았다. 생활 실천은 눈으로 보고 손으로 만지는 것 등 목적을 가지고 객관적 대상에게 행하는 인간의 활동이다. Marx는 인간의 실천 활동을 농사를 짓고, 어로 작업을 하고 일정한 생산 도구로 물품을 얻는 생산 활동 이외에도 문화·예술·교육·정치·사회 모든 활동 등을 실천 활동으로 보았다. 특히 육체노동자나 정신노동자 구분 없이 사회생활을 하나의 전일체로 보았다(한수영 외, 1989). 그는 “인간의 사유가 대상적 진리를 포착할 수 있는지 여부의 문제는 이론적인 문제가 아니라 실천적인 문제”로 보았기에, “인간은 실천을 통해 진리, 즉 그의 사유의 현실성과 위력 및 현세성을 증명하지 않으면 안 된다”고 주장했다(Marx & Engels, 1989: 38).

학생이었을 때 사회 참여 운동은 신분 보장과 캠퍼스라는 한정적 공간에서 그들의 실천은 명확히 그 활동을 드러내었다. 예컨대, 당시 학생운동에 참여한 학생들은 파편화된 지식에 함몰되어 가는 체제 속의 학습을 부정했다. 그들은 급진적 사상을 소개했던 소책자 형식의 비밀 문건으로부터 지배 이데올로기의 주장과는 다른 관점을 학습하였기에 기득권이 누리는 관습적 지배와 구조적 권력에 저항하였다. 그들이 학교 밖에서 접한 학습 서클은 주입식 교육이 아닌 문제 제기식의 토론 방식인 주제 선정, 주제 학습, 토론, 반성적 사고, 비판, 실천의 단계를 수용했기에 학교에서 진행되는 일방적 제도 교육의 단점을 지적하기도 했다. 그들이 비합법 조직에서 학습한 내용과 강의실 안 지식이 일치하지 않는 것에 대해 대학 당국에 문제를 제기한 실천 행위<sup>33)</sup> 등이 여기에 해당된다.

노동자의 삶 속으로 들어간 실천 행위 또한 민중의 삶을 내면화하고자 한 목적 중심의 실천 행위였다. 그들이 노동 현장인 생활 세계에서 제기한 실천 행위는 학생 때와 같은 맥락에 있다. 연구참여자들은 비합법 조직에 가담했으며 사회 체제에 반하는 유인물을 만들고 이를 배포했다. 그들은 노동자 의식화를 위한 실천 학습에 전력을 다하는 차원에서 노동자들의 정치적 행동을 촉구하기 위한 노동자 교육 과정을 개설하여 노동자들에게 노동의 현실을 일깨우기도 했다. 노동조합 구성을 위한 실무 교육 과정을 개설하여 행동하는 노동자를 양성하기도 했다. 그들은 소식지, 신문, 유인물, 만화, 사진, 대자보, 팜플렛, 전단지, 현수막, 문헌 자료, 학회지, 신문, 유인물 등을 교구로 활용하여 그들의 실천 학습을 촉진하였다. 그들의 실천 행위는 노동자 의식화라는 뚜렷한 삶의 형식과 결합한 저항적 모습을 띠었다.

둘째, 복합적인 삶의 형식에 기반 한 교차적 실천 행위였다. 지역활동

---

33) 대학의 교육 민주화를 요청한 ‘대학 당국에 드리는 공개 요구서’(1989년 6월4일 교원 종합 대책 안 철폐 투쟁위원회 건설 준비위원회 발신)에 의하면 학생들은 “19세기의 교실에서 21세기의 아이들이 20세기의 선생님께 교육을 받는다”며 국가의 독점에 지배당하는 대학의 현실을 비판하고 있다. 국가의 교원종합대책안이 교사를 단순 지식 전달자로 전락시키고 체제 순응적 무의식 교사를 만든다는 것을 지적하며 대학 당국에 반대 의사를 표명할 것을 강력히 요청했다(성용구, 1991: 127).

가로 이행하면서 그들의 실천 행위는 광범위하게 전개되는 특성과 함께 한계도 보였다. 예컨대, ‘지역활동가는 어떠한 실천 행위를 구체적으로 하고 있는가’라는 질문에 구체적 답변을 하기 어려워진 것이다. 동일하고 균질했던 실천의 장이 점차 다양한 생활 세계로 확장되면서 그들의 구체적 실천 행위는 명확하게 설명되지 않는 한계를 보였다. 삶의 터전이 일상의 영역으로 확장되면서 실천 행위를 규정짓는 삶의 형식이 단순하지 않는 복잡성을 드러냈기 때문이다. 연구참여자들의 실천 행위는 대학이나 노동 현장처럼 동일하거나 특정한 영역으로 규정되지 않고, 지역 주민들의 생활상과 연계된 사회적 차원의 행동, 지속가능한 미래를 향한 학습 활동 등 다양한 주제를 다루었다. 그들의 역할 또한 촉진자, 상담가, 프로그래머, 진행자로서 다양하게 규정되면서 그들의 실천 행위는 학생, 노동자와는 달리 점차 복잡적이며 교차되는 양상을 보였다.

이를 바탕으로 연구참여자들의 사회적 실천성을 학습 활동의 단계로 설명하면 다음과 같다.

첫째, 그들의 학습 활동은 그들이 경험하고 있는 현재의 학습 활동을 낯설게 인식하는 것에서 시작하였다. 연구참여자들은 삶과 연계된 학습이 실천과 맞닿을 때 비로소 사회의 변화가 가능하다고 믿었다. 그들은 기존 학습 활동에 대하여 의문을 품고 어떤 학습 활동을 다루는 것이 바람직한 것인가에 대한 준비로서 실천 행위를 모색하였다. 그들은 사회 변화를 추동하기 위해 기존에 배웠던 내용을 낯설게 인식하고 새로운 실천 행위를 습득하기 위해 동료들과 같이 학습하며 자기 주도적 학습을 전개했다. 그들은 학생으로서, 노동자로서, 지역활동가로서 학교와 사회에서 배운 내용의 모순을 발견하고 삶에서 배우는 실천 행위를 고려했다. 삶과 거리를 둔 학습 활동에 대한 낯선 인식은 지식 중심의 담론에 모순을 제기하는 것으로 나타났다. 기존 학습 활동에 대한 낯선 인식과 변화 시도는 자신의 책무와 역할을 변형해 가는 시작 단계로서 실천 지향적 학습의 모순<sup>34)</sup>을 극복하기 위한 필수 조건이었다.

34) Engeström(1987: 125)은 확장 학습에서, 문제가 되는 모순적 행위의 인식은 단순한 현상의 모순의 발견에 그치는 것이 아닌 구체적 실천적 행위의 활동을 견인한다고 하였다. 이 연구에서 나타난 학습 활동 또한 모순을 제기함으로써 이를 극복하

둘째, 그들의 학습 활동은 기존 학습 활동의 범주와 경계를 넘어 새로운 체계와의 만남과 교섭을 시도하는 것이다. 그들은 기존 학습 활동을 어떻게 구성해야 할 것인가에 대해 고민하였다. 그들은 사회적 실천에 기반을 둔 학습 활동을 강조하며 추상적 이론과 지식이 아닌 지식, 태도, 기술, 가치, 덕목 등의 복합적이며 통합적 실천에 학습의 의미를 두었다. 그들은 학습 활동의 공간을 학교에서 노동 현장으로, 노동 현장에서 지역사회로 확장했다. 내용과 공간의 변화는 수직적이며 위계적 학습 형태인 기존 학습의 경계를 넘는 것으로 새로운 학습망 형성을 위한 다층적 활동 영역의 확장이었다. 경계 넘기란 새로운 학습 환경 체계에서 내부적, 외부적 자원과의 교섭 작용으로 새로운 학습 활동 개발을 위한 타자와의 협력 활동을 수반한다. 실천 중심의 다양한 주제의 학습 내용과 생활 세계로 확장된 공간적 터전은 기존의 지식과 기술을 습득하는 데 중심을 둔 전통적 학습 활동과 구별되었다. 다양한 학습 환경의 수용은 학교 교육의 틀과 경계를 넘는 무형식 학습으로서 생활 세계로의 경계 이동과 집단 네트워크를 가능하게 했다. 연구참여자들은 생활 세계의 학습자가 되면서 그들이 처한 문제를 중층적으로 해결하고 분석하는 과정을 통해 학습의 경험이 시간적, 공간적 특수한 맥락 하에 이루어진다는 경험적 학습(Dewey, 1938)을 증명하였다.

셋째, 그들의 학습 활동은 실천성에 대한 반성과 성찰을 시도하는 것을 포함한다. 이 단계는 학습이 갖는 실천적 가치와 그에 부합한 성과를 파악하고 그에 따른 학습의 가치를 발견하는 것이다. 사회적 실천에 근거한 학습 활동은 연구참여자들에게 실천가로서 책무와 역할을 강조하며 이론적 지식과 실천적 행동의 연관 여부를 확인하게 한다. 그들이 설정한 학습의 목적이 생활 세계의 사회적 실재를 반영하고 있는지, 세부 학습 목표가 삶의 과제와 더불어 현장에서 실천되고 있는지를 확인하고 분석하는 단계이다. 학습의 목표가 어디에 있는가에 따라 내용과 구성은 달라져야 하기 때문이다. 지금의 상태가 개선되기 위해 어떤 학습 활동

---

기 위한 학습 활동이 실천으로 이어진 점에서 Engeström의 확장 학습과 공통점을 찾을 수 있다.

을 추가해야 하는지, 삭제해야 하는지 그 세부 목표에 따라 학습 활동의 수준과 지향점을 다르게 설정했다(오욱환, 2005). 사회적 실천을 지향하는 학습 내용은 일상생활에서의 경험을 중시하며, 실천에 따른 좋은 삶을 구현하는데 그 목적을 둔다. 생활 세계에서 전개하는 학습 활동에 대한 성찰은 지식만을 문제 해결의 도구로 간주하는 자세를 견지한다. 이는 사회적 실천이 추구하는 이상과 목적이 인간의 삶의 형식을 드러내는데 얼마나 영향을 끼치고 있는 지에 대한 성찰의 의미를 포함한다. 성찰이란 전과 후의 역동적 관계에서 작동되는 끊임없이 제기되는 사고의 결과이다. 연구참여자들의 성찰적 사고<sup>35)</sup>는 문제의 인식에서 출발하여 검증의 순서로 일어났다. 학생에서 노동자로, 노동자에서 지역활동가로 이행하는 과정에서 그들은 문제를 인식하는 것에서 시작하여 결과까지 여러 시도를 제기하고 실험하였다. 그들은 활동 터전을 옮길 때마다 학습 활동의 의미와 가치를 점검했고 이행기마다 그에 맞는 새로운 학습 활동을 전개해갔다.

넷째, 그들의 학습 활동은 삶의 일상을 재구조화하고 재구성하면서 실천의 지평을 확장해 갔다. 연구참여자들은 정해진 교과목을 암기하는 기존 전통적인 학습 방법에서 벗어나 주도적인 사고를 통한 지각을 경험한 바 있다. 그들은 일상에서 학습할 내용을 찾았고 학습의 목표를 개인의 발달과 성장에 그치게 하는 것이 아닌 사회 구조적 성장에 두었다. 그들은 새로운 형태의 학습 활동을 지향하며 학습자가 주체가 되는 학습을 추구해갔다. 학습자들이 갖고 있는 지식, 수준, 가치관, 노하우 등을 삶에서 공유하였고 생활 세계의 실천 활동으로 지평을 확장해 갔다. 새롭게 의미를 부여받은 학습 활동은 사회 집단의 의식, 요구, 갈등, 모순 등을 포함하면서 실천적 가치의 내연을 넓혀 갔다. 그들의 학습 활동은 이전의 활동을 멈추고 새로운 활동을 시작하는 것이 아닌, 과거와 현재의 연

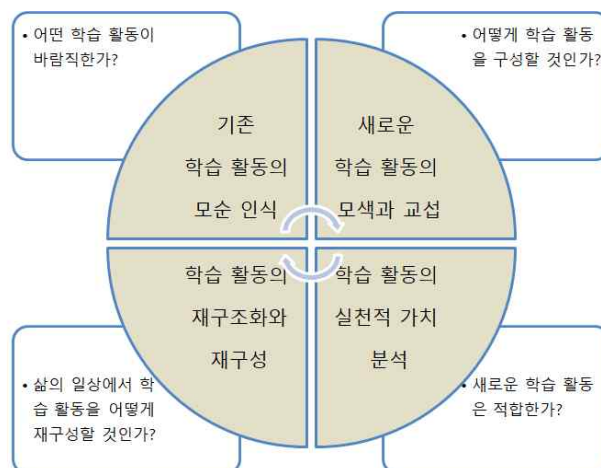
---

35) 성찰적 사고의 단계는 1) 문제 상황에 대한 인식에서 시작한다. 2) 가설을 제기하는 단계이다. 3) 문제의 성격을 면밀히 관찰하고 분석하는 단계이다. 4) 가설을 논리 있게 정련하는 단계이다. 5) 결과를 예측하는 검증의 단계이다. 즉 성찰적 사고의 단계는 “문제의 인식, 상황의 관찰, 감정적 결론의 형성, 논리적 정련, 그리고 능동적 실험에 의한 검증”을 포함한다(Dewey, 1966: 240; 신창호, 2016: 141-142).

장선상에서 변화를 끊임없이 성찰하고 모색해 가는 삶의 실천 학습으로 확장해갔음을 알 수 있다.

정리하면 실천 지향적 학습은 첫째, 학습 경험에 대한 낯선 인식과 모순에서 출발하였다, 둘째, 기존 학습 활동의 범주와 경계를 넘어 새로운 체계와의 만남과 교섭을 시도한 학습이다. 셋째, 학습 활동의 실천적 가치를 발견하고 분석하는 성찰 학습이다. 넷째, 학습 활동의 재구조화와 재구성의 관점에서 일상으로 확장된 실천 학습으로 그 단계적 의미를 갖는다.

세상의 다양한 조건 속에서 살아가는 한 개인이 느끼는 오감과 경험을 텍스트로 체계화한 것을 학습 활동이라고 할 때, 연구참여자들의 학습 활동은 ‘삶’과 ‘학습’의 일치를 지향하고자 하는 일련의 과정이었으며 이를 통해 그들의 정체성을 확인해 간 것으로 나타났다. 그들에게 ‘삶’의 과정은 곧 ‘학습’의 과정이었고 생활 세계는 실천학습을 위한 터전이었다. 연구참여자들이 생활 세계에서 구현한 사회적 실천성은 사회 변화를 모색하는 ‘실천 지향적 학습’의 의미를 갖는다. 이를 그림으로 정리하면 다음과 같다.



[그림 6-3] 연구참여자들의 ‘실천 지향적 학습’ 단계



## VII. 요약 및 결론

이 연구는 80년대 학생운동과 노동운동 경험을 가진 지역활동가들의 정체성과 학습 생애를 탐색하기 위한 하나의 시도이다. 한국의 민주화 운동과 사회운동을 다룬 그간의 저작들은 정치 이념이나 운동의 세력, 역사적 사건 분석 등으로 상당수의 저작이 사료적 가치를 인정받고 있다. 하지만 대부분의 연구가 풍성한 논의에도 불구하고 역사적 사실과 이념적 담론에 집중하면서 활동가들의 정체성과 성인학습 관점에는 그다지 큰 주목을 하지 않았다. 개인이 경험하는 사회·역사적 맥락은 개인의 정체성과 학습 활동에 직·간접적으로 영향을 주는 요인과 배경이 된다. 따라서 사회·역사적 사건의 거시적 담론 논의를 넘어 사회 변혁을 위해 시대에 저항했던 이들의 삶의 변화 모습은 정체성과 성인학습의 관점에서 기록하고 해석될 필요가 있다. 이 연구는 학습 생애의 관점에서 학생, 노동자, 지역활동가로의 정체성 이행이 그들의 생애를 어떻게 규정짓고 학습 활동과의 관계를 형성하는지 탐색하는 것을 목적으로 하였다.

이와 같은 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 질문을 제기하였다. 첫째, 연구참여자들의 정체성 이행 과정의 의미와 특성은 무엇인가? 둘째, 연구참여자들의 정체성 이행 과정에서 나타난 학습 활동은 어떠한 속성을 갖고 있는가?

이를 위해 학생, 노동자, 지역활동가의 이행을 경험한 연구참여자 네 명을 최종 선정하여 학습생애사 연구 방법으로 이들의 생애를 살펴보았다. 이 외에도 관련 연구에 필요한 문서 자료 등을 수집, 분석하였다. 이들을 통해 파악한 연구 사례, 생애사, 그리고 정체성 이행과 학습 활동을 각각 2장, 4장, 5장에서 분석·기술하고, 6장에서 논의하였다.

2장에서는 이 연구의 문제의식과 관련하여 첫째, 정체성의 이론적 고찰과 자아와 타자의 관계를 고찰했다. 둘째, 성인기 학습 활동을 생활 세계와 사회적 실천성의 맥락에서 탐색하였다. 아울러 연구참여자의 생애 배경이 되는 80년대 이후 사회운동의 전개 과정을 살펴보았다. 셋째, 사

회운동의 맥락에서 정체성과 학습 활동에 대한 선행 연구를 개관하였다. 이를 통해 이 연구의 위치와 필요성을 재확인하고 아울러 연구의 시사점을 찾아보고자 했다.

4장에서는 정체성 이행과 학습 활동을 파악하기 위해 연구참여자들의 삶을 생애사 중심으로 구성하였다. 80년대 이후 현재까지 그들이 경험한 다양한 사건을 학습 사건으로 규정하여 분석하였다.

5장에서는 연구 문제에 답하고자 하였다. 첫 번째 연구 문제는 연구참여자들의 정체성 이행을, 두 번째 연구 문제는 연구참여자들의 학습 활동을 밝히기 위해 제기된 것이다. 이를 위해 정체성 이행의 맥락에서 나타난 학습 활동의 변화 양상을 분석하였다.

6장에서는 4장과 5장의 분석 결과를 종합적으로 해석하여 이 연구의 질문에 답하고자 하였다. 이를 위해 1절에서는 연구참여자들의 정체성과 학습 활동의 관계적 특성, 2절에서는 이행을 이끈 학습 활동의 속성을 논의하였다.

연구의 발견점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 정체성 이행은 타자에 대한 인식과 현실적 모색의 과정에서 ‘자기 부정’과 ‘자기 됨’의 의미를 갖는 것으로 파악되었다. 그들에게 타자적 삶을 확인해가는 과정은 형상화된 타자의 고통을 창조적으로 수용하고 자신의 정체성을 변형해 가는 것을 의미했다. 그들이 자신의 존재를 타자로 확장해갈 수 있었던 동력에는 민중의 고통에 반응하는 자기 부정에서 비롯한 ‘자기 됨’의 사유가 있었기에 가능했다. ‘자기 됨’은 나를 나로서 인정하는 것으로 그치는 것이 아닌 타인의 시선을 자기화하는 과정이었다. 타인을 돌아볼 수 있는 공감적 사고와 행위는 자기를 타자로 확장하고 전이함으로써 자신의 존재를 발견해 나가는 과정으로 설명될 수 있다. 시대적 상황에 대한 저항과 약자와의 관계 속에서 나타난 ‘자기 부정’과 ‘자기 됨’의 맥락은 사회 변혁을 이끄는 시작이며 동시에 연구참여자들의 삶의 축을 받치는 가장 중요한 개념으로 파악되었다. 이러한 맥락에서 정체성 이행에서 나타난 ‘타자 인식’, ‘동일시’, ‘자기 발견’은 끊임없이 자신의 존재를 확인해 나가는 ‘자기 부정’, ‘자기 됨’의 과정으로 파

약되었다. 연구참여자들이 타자의 고통을 자신의 문제로 인식하고 그 책임을 자신의 책무로 자임했던 시선은 타자의 모습에 비춰진 자신의 얼굴을 발견하고 자신의 존엄을 확인해 가는 과정이었기 때문이다. 이와 같은 정체성 이행의 변화 과정은 학습 활동의 속성인 ‘타자성’의 기반이 된 것으로 파악되었다.

둘째, 정체성 이행은 자아와 타자의 관계에서, 내부적으로는 자신의 존재를 어떻게 바라보고 해석할 것인가에 의해, 외부적으로는 역사적 사건과 현상들이 그들의 삶의 철학과 어떻게 교섭되는지에 따라 규정되는 것으로 파악되었다. 연구참여자들은 자신의 존재 의의와 위치를 구체화하고 타자와의 내적 관계를 구성하는 과정에서 자신의 정체성과 저항, 부동, 수용하는 변증적 관계를 나타냈다. 이는 ‘자아와 자아’, ‘자아와 타자’를 동일시하려 한 과정에서 파생된 사회적 결과로서 다음과 같이 이해할 수 있다. 1) 주체적 자아와 사회적 자아 사이의 ‘변증법적 동일시’이다. 연구참여자들의 주체적 자아와 사회적 자아는 자아의 측면에서는 주체적 자아와 사회적 자아의 동일시가 가능했지만, 정체성의 측면에서는 지역활동가의 정체성을 제외하고는 동일하지 않는 변증의 관계였다. 그 결과 학생에서는 저항, 노동자에서는 부동, 지역활동가에서는 수용으로 나타났다. 2) 타자를 향한 ‘행위의 동일시’이다. 자아가 타자를 인식할 때, 자아는 타자를 위한 행위를 시도한다. 이럴 때 자아의 행위는 타자의 입장을 자신과 동일시하고자 하는 의도를 담고 있다. 타자와의 협력은 상호 호혜에 따라 의미의 생산과 수용 과정이 자아와 타자 사이에 균형적으로 일어나는 것을 의미한다. 자신이 믿는 사상과 이념, 학습 활동에 자신을 일치시키면서 이를 타자에 적용하고 타자가 이를 수용하는 것이다. 학생, 노동자, 지역활동가로 이행하는 과정은 행위의 동일시가 반영된 결과였으며, 동일시가 타자와 긍정적 또는 부정적으로 교섭할 때 자아와 정체성은 그에 따라 저항, 부동, 수용의 맥락으로 나타났다. 3) 차이와 다양성을 인정하는 ‘주체성의 동일시’의 관점이다. 연구참여자들은 즉자적 인식으로서 자신이 아닌 대자적 자아로서 자신의 존재를 바라보았고 자아를 바라보는 주체적 인식을 타자와의 동일시로 확대하였다. 주체적 자아

가 대자적 자아가 되었을 때 그 자아는 절대적 타자가 아닌 상대적 타자로서 자아와 마주 서기 때문이다. 주체성을 타자와 동일시하는 과정은 자신의 관계를 사회적 맥락 속에서 지속적으로 구성해 가는 과정이다. 자아와 타자의 차이를 발견하고 그 다양성을 인정하는 주체성의 동일시는 자아를 더욱 구체화하고 타자화 하는 과정에서 자아와 정체성 간의 부조화의 크기만큼 저항, 부동, 수용으로 나타났다.

셋째, 학습 활동은 인식과 실천의 상호 관계적 맥락에서 발생하며 정체성 이행과 불가분한 관계로 파악되었다. 연구참여자들은 사회 모순과 불합리함, 지배 계급과 피지배 계급 간의 구조적 관계, 불합리한 억압에 대한 저항, 사회적 약자의 세계관, 지식 생산으로서 학습을 인식하는 것만으로 그치지 않고 이를 다시 삶에서 재해석하였고 사회 변혁을 위한 실천 행동과 새로운 관계 맺음을 수용하였다. 그들은 학습 터전을 생활 세계로 이행하고 타자와 수평적 위치에 자신을 배치시키며 시대적 상황과 타자에 대한 인식을 실천적 삶으로 드러냈다. 그들에게 나타난 학습 활동은 정체성 이행에 따라 ‘같이 의식을 키워가는 학습 활동’, ‘삶을 실천하는 학습 활동’, ‘삶에서 배우는 학습 활동’으로서 공공선을 지향하는 인식의 사유와 실천이 조화된 학습 활동으로 전개되었다. ‘같이 의식을 키워가는 학습 활동’은 자발적 책 읽기 양상으로 사회에 대한 의식을 키워나가기 위한 활동이었다. 연구참여자들은 사회주의 건설을 위한 의식화를 목표로 개인과 집단별 소단위 모임을 구성하고 동료들과 같이 학습 활동을 이어갔다. 맑스와 레닌주의에 기초한 문헌 자료를 같이 읽으며 독서 토론회, 문제제기 방식을 활용하였다. 그들은 학습 소모임에서 서로 질문을 유도하고 왜 그런 현상이 나오는지 토론을 통해 비판적 사고를 갖기도 했다. 그들의 수업 방식은 중등 교육 때와는 다른 토론 방식을 취했고, 주제를 선정하고 문제를 제기하며 이를 선배가 설명하고 상호질의 응답하는 강독으로 이어지면서 비판적 사유를 해갔다. ‘삶을 실천하는 학습 활동’은 삶과 학습을 일치하기 위한 활동이었다. 노동자인 타자의 삶으로 자신을 진입시키는 타자 ‘되기’ 학습의 일환으로서 그들은 노동자 삶으로의 진입을 통해 살아 있는 실천 학습을 구현하고자 하였다.

지역 노동 단체 학습에 참가하여 노동 현장의 현실을 교환하기도 하고 행동 강령을 재확인하기도 하며 주제 토론이나 문답 방식의 소모임을 이끌기도 했다. 연구참여자들은 학생 때와 마찬가지로 사회주의 이론과 사상을 학습의 주제로 삼았다. 그들의 학습 활동은 크게 두 개로 구분되었는데 1) 정치적 행동 참여를 위한 실천 학습으로 노동자를 의식화하여 정치의 변혁을 꾀하기 위한 학습 활동이었다. 그들은 노동자 계급의 사명과 자본과의 관계 등 관련 문헌 자료를 학습하였다. 2) 노동조합을 조직하는 실천 학습으로서 노동조합 분류, 단체 교섭 등 운영 실무에 관한 학습 활동을 전개했다. ‘삶에서 배우는 학습 활동’은 지역 주민들과 소통하고 공감하려는 삶의 모습에서 나타났다. 학습 활동의 범주는 상담, 교육, 환경, 부동산, 노동법 등으로 방대해졌고 필요에 맞춰 학습해갔다. 연구참여자들은 그들이 이행을 맞을 때마다 시대적 상황과 현실에 맞춰 정체성을 긍정적으로 변화시킨 것으로 파악되었다. 이는 이행을 이끈 학습 활동의 속성인 ‘사회적 실천성’의 기반이 된 것으로 파악되었다.

넷째, 학습 활동의 속성을 ‘타자성’과 ‘사회적 실천성’으로 파악하였다. 타자성은 세 단계로 전개되었는데, 1) 타자를 바라보는 자기 중심적 시선에 대한 반성에서 시작했다. 타자를 주체로 받아들이고 자신을 객체로 인식하고자 하는 행위는 타자로부터 진 빚을 인식하는 것에서 출발했다. 그들은 자기 지식만을 추구하는 자신을 반성하고 세상 밖의 왜곡된 사실과 진리를 부정했다. 자기 반성은 자기를 비우고 타자를 수용하기 위해 기존 학습에 균열과 모순을 드러냈다. 2) 타인의 고통에 응답하는 자기 상실이었다. 타자가 ‘자기 됨’이 되는 동일시의 과정에서 그들은 수동적 자아에 머물며 결국은 자기를 상실하는 타자적 존재가 되었다. 자기 상실은 자신의 주체성에 의문을 제기하는 것으로 현재 경험하는 학습의 경계를 넘는 실천 학습을 허용했다. 3) 차이와 다양성을 보존하는 자기주체성의 회복이었다. 자아와 타자가 상호 주체가 되고 객체가 되는 과정에서 자기를 온전히 비우고 낯춤으로서 자기를 발견해 가는 과정이었다. 타자와의 만남은 획일적 동일시가 아닌 자유로운 주체가 되는 참된 만남의 과정을 의미하기도 했다. 자기 회복은 자기 주체성을 회복한 새로운

가치 체계의 학습이 그 가치를 확장해 간 학습으로 정리할 수 있다. 이와 같이, 타자성은 타자를 향한 지각으로서 ‘자기반성’, ‘자기 상실’, ‘자기 회복’의 맥락으로 전개되었다.

사회적 실천성은 두 단계로 전개되었는데, 1) 구조적 삶의 형식에 기반 한 목적 중심의 저항 행위였다. 학생이었을 때 사회 참여 운동은 신분 보장과 캠퍼스라는 한정적 공간에서 명확히 그들의 실천 활동을 드러내었다. 그들은 파편화된 지식에 함몰되어 가는 체제 속의 학습을 부정하고 기득권이 누리는 관습적 지배와 구조적 권력에 저항하는 행위를 나타냈다. 노동자의 삶 속으로 들어간 실천 행위 또한 민중의 삶을 내면화하고자 한 목적 중심의 실천 행위였다. 노동자로 존재 이전한 그들은 노동자 의식화를 위한 실천 학습을 전개하며 노동현장과 결합한 저항적 행위에 전력했다. 2) 복합적인 삶의 형식에 기반 한 교차적 실천 행위였다. 지역활동가로 이행하면서 그들의 실천 행위는 삶의 영역이 일상의 영역으로 확장되고 광범위하게 전개되는 특징과 함께 명확하게 설명되지 않는 한계를 보였다. 실천 행위를 규정짓는 삶의 형식이 단순하지 않는 복합성을 드러냈기 때문이다. 그들의 실천 학습은 생활상과 연계된 사회적 차원의 행동, 지속가능한 미래를 향한 학습 활동 등 다양한 주제로 확장되었다. 이와 같이 사회적 실천성은 목적 중심의 저항 행위에서 복합적이며 교차적인 실천행위로 전개되었다. 그들 모두는 사회적 실천의 삶에 의미를 둔 것으로 파악되었다. 이 두 개의 속성은 ‘타자 지향적 학습’과 ‘실천 지향적 학습’의 기반이 되었다.

다섯째, 타자성과 사회적 실천성의 속성에 기반 하여 ‘타자 지향적 학습’과 ‘실천 지향적 학습’을 설명하고 그 단계를 제시하였다. ‘타자 지향적 학습’은 ‘타자 대상화’-‘타자를 위한 활동’-‘타자 재발견’-‘자기 재발견’의 네 단계로 파악되었다. 그들의 학습 활동을 보면 1) ‘나는 누구인가’를 묻는 대자적 자아 인식에서 출발하였다. 타자의 관점에서 세상을 읽고자 하는 시선은 자신을 회상함과 동시에 타자인 나 자신을 주체적으로 인식하는 학습이었다. 2) ‘나는 무엇을 해야 하는가’를 묻는 탐색 과정으로써 타자와의 만남은 보다 확장된 공동체를 향해 닫힌 자기 주체성을

극복하는 실천적 학습 활동이다. 3) 학습의 진정한 의미를 경험하고 진단하기 위해 자기를 성찰하는 학습이었다. 타자의 시선에서 자신이 습득한 지식을 삶에서 검증하고 성찰하는 과정은 타자를 재발견해가는 살아있는 배움의 과정이다. 4) 타자를 수용하는 학습으로 파악되었다. 그들은 자신의 존재가 홀로 설 수 없다는 것을 확인하고 학습의 주체를 타자와 구별하지 않는 동일시의 관계로 확장하였다. 그것은 타자를 수용함으로써 결국은 자기를 재발견하는 ‘타자’의 ‘자기 됨’이라는 관계적 역설을 깨닫는 학습 활동으로 귀결되었다. 즉, ‘타자 지향적 학습’은 자기를 주체화한 학습에서 타자를 수용함으로써 결국 자기를 재발견해 가는 학습으로 이해될 수 있다.

‘실천 지향적 학습’은 ‘기존 학습 활동의 모순 인식’-‘새로운 학습 활동의 모색과 교섭’-‘학습 활동의 실천적 가치 분석’-‘학습 활동의 재구조화와 재구성’의 네 단계로 파악되었다. 그들의 학습 활동은 1) 그들이 경험하고 있는 현재의 학습 활동을 낯설게 인식하는 것에서 시작하였다. 그들은 기존 학습 활동에 대하여 의문을 품고 어떤 학습 활동을 다루는 것이 바람직한 것인가에 대한 준비로서 실천 행위를 모색하였다. 2) 기존 학습 활동의 범주와 경계를 넘어 새로운 체계와의 만남과 교섭을 시도하는 것이다. 그들은 학습 활동을 어떻게 구성해야 할 것인가에 대해 고민하였다. 그들은 사회적 실천에 기반을 둔 학습 활동을 강조하며 추상적 이론과 지식이 아닌 지식, 태도, 기술, 가치, 덕목 등의 복합적이며 통합적 실천에 학습의 가치를 두었다. 3) 실천성에 대한 반성과 성찰을 시도하는 것을 포함한다. 이 단계는 학습이 갖는 실천적 가치와 그에 부합한 성과를 파악하고 그에 따른 학습의 가치를 발견하는 것이다. 새로운 학습 활동이 적합한지에 대한 분석의 과정이다. 4) 일상으로 확장되는 실천 학습으로 파악되었다. 삶의 일상에서 학습 활동을 어떻게 재구성할 것인가에 대한 질문은 사회 집단의 의식, 요구, 갈등, 모순 등을 포함하면서 실천적 가치의 내연을 넓혀 갔다. 그들의 학습 활동은 이전의 활동을 멈추고 새로운 활동을 시작하는 것이 아닌, 과거와 현재의 연장선상에서 끊임없이 성찰하고 모색해 가는 삶의 실천 학습으로 확장해갔

음을 알 수 있다. 그들에게 ‘삶’의 과정은 곧 ‘학습’의 과정이었고 생활 세계는 실천학습을 위한 터전이었다. 연구참여자들이 생활 세계에서 구현한 ‘실천 지향적 학습’은 사회 변화를 위해 ‘삶’을 실천해 간 사회적 실천 학습으로 이해될 수 있다.

이 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 연구참여자들의 삶의 맥락으로부터 기인되는 생애사적 시각을 사회·역사적 맥락의 학습 생애 사례로 연결하여 재해석함으로써, 우리나라 사회운동 논의에서 다각적 균형을 이루도록 한다는 점에서 의의를 갖는다. 삶을 통해 일어난 사건들을 재구성하고 학습의 의미를 부여하는 것은 학습과 삶의 연계성을 실천하는 성인학습에서 매우 중요하다. 개인이 경험한 여러 사회·역사적 사건 등이 이행에 영향을 주는 요인과 배경이 되었다는 점을 고려할 때, 80-90년대 사회운동 생애사에 성인학습자의 이야기가 기록되고 분석되었다는 점에서 의의를 갖는다.

둘째, 이 연구는 정체성 이행이 연구참여자들의 전환적 삶의 기반이 된 점에 주목하여, 정체성 이행의 의미를 학습 활동의 관점에서 분석하였다는데 의의를 갖는다. 이 연구는 기존의 정체성 연구에서 이행의 관계 맥락을 중시하고 여기에 학습 활동과 정체성 변화의 관계성을 결합하고자 했다. 그 결과 정체성은 이 연구의 중심 역할을 하고 있는 이행의 학습 활동을 끌어내는 기초 개념이 되었다. 기존 정체성 연구의 실천적 축적으로 볼 때, 정체성의 의미와 위치를 학습 생애 연구에서 확장하였다는데 의의를 갖는다.

셋째, 이 연구는 학습 활동의 해석을 겉으로 드러난 양태에 두지 않고 삶의 중심축인 타자성과 사회적 실천성에 초점을 맞췄다는데 의의를 둔다. 이는 사회운동 참여의 본질적 의미를 파악하려는 목적에서 그들이 경험한 생애 전반을 이해하고자 한 시도로 볼 수 있다. 아울러 타자성과 사회적 실천성의 특징을 ‘타자 지향적 학습’과 ‘실천 지향적 학습’의 구체적 단계로 전개한 점 또한 성인학습의 논의를 한 걸음 더 진전 시킨 것이다.

넷째, 이 연구는 학습자의 실천 행위를 개인의 변화가 아닌 사회의 변



화를 추동하는 사회적 실천성에 주목한 연구라는 점에 의의를 둔다. 이는 삶과 괴리된 지식으로만 머무는 성인학습의 현실에서 사회적 실천성과 학습 활동과의 유기적 관계를 균형적 관점에서 탐색한 것이다. 이 연구는 학습자의 성장에서 대안적 실천 행위와 학습이 갖는 실천적 가치를 강조한 점에서 성인학습의 실증적 논의에 의미를 더했다.

하지만 이 연구는 다음의 몇 가지 한계와 후속 연구에 대한 제안점을 가지고 있다.

첫째, 연구참여자들은 민주화운동의 사회·역사적 경험 세대이기 때문에 특정 집단에 해당된다. 그들이 경험한 사회·역사적 맥락은 이 연구의 전반에 영향을 미치고 있다. 이 연구는 소위 집단의 특성이 반영된 학습 활동의 사례를 다뤘다는 한계를 갖고 있다. 80년대와 90년대의 시대적 배경이 개인의 삶에 미치는 영향이 컸기에 그에 따른 학습 활동의 결과 또한 제한적 경험일 수밖에 없었다.

둘째, 이 연구는 연구참여자들의 정체성 이행에 집중한 나머지 학습 활동의 양상과 성인학습이론과의 관계성을 좀 더 깊이 논의하지 못한 한계를 가지고 있다. 예를 들어 민중교육과 비판적 성인학습의 관계를 생애 이행의 관점에서 집중적으로 탐색한다면 유의미한 사례가 될 수 있을 것이다. 향후 이행 상에 나타난 학습 활동의 양상과 변화의 차이를 좀 더 발전시켜 성인학습이론의 확장된 논의로 발전할 필요가 있다.

셋째, 이 연구는 연구참여자들의 타자적 삶과 학습 활동의 가치에 중점을 두고 분석하였지만 향후 개인 생애가 한국 사회의 변화, 특히 지역의 변화와 어떻게 조응되는지 논의의 한 축으로 전개할 필요가 있다. 연구참여자들이 경험한 80년대 민주화 운동과 그를 위해 전개한 치열한 학습 활동은 단순히 개인의 일신상의 변화를 꾀했다기보다는 그 시대를 청년으로 산 이들의 사회적 책임 의식과 연결되어 있고 연구참여자들은 그 일을 대행했다고 보기 때문이다.

넷째, 이 연구는 한국 사회의 민주화에 따른 개인 생애의 변화를 거시적 담론이 아닌 미시적 관점에서 드러내려 노력했다. 그러나 정체성 이행을 중심으로 생애를 분석하다보니 생활사 양상을 충분히 드러내지 못

한 한계가 있다. 특히 연구참여자 네 명 모두가 남성이었다는 점 또한 젠더의 관점에서 놓친 부분들이 있을 것이다. 한국의 가부장제 사회 특성 상 지역활동가로 살아가기 위해서는 배우자 또는 가족의 희생과 헌신이 있었을 것이며 남성의 공적 활동 확장에 기여를 했을 것이기 때문이다. 향후 연구에서는 구체적인 생활사와 젠더의 관점의 논의로 발전할 필요가 있다.

다섯째, 연구참여자들의 정체성 이행에 영향을 준 요인은 동일하지 않으며 개인마다 특수한 상황이 존재한다는 점이다. 이 연구는 연구참여자들을 학습 활동의 관점에서만 다룬 한계를 갖고 있다. 그들이 노동현장을 떠날 때는 생활인으로서 살아가야 할 책임이 부과되는 시기였다. 30대를 넘는 나이였기에 결혼도 해야 했고 새로운 가족의 자녀 양육과 생계 책임의 문제가 작용했을 것이다. 연구 결과를 해석하고자 했을 때 이 측면을 간과하지 않기 위해 노력을 했지만 생활인과 학습 활동과의 관계를 유기적으로 해석하기는 어려웠다. 개인의 생애사 연구는 그 사람의 삶을 어떠한 관점으로 바라보았느냐에 따라 각기 다른 가치를 가진다고 본다. 이 연구의 동일 사례가 생활사의 관점에서 후속 연구가 이어진다면 풍성한 논의가 가능한 학습생애사가 될 것이다.



## 참 고 문 헌

- 강대중(2009a). 평생학습 연구방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. **평생교육학연구**, 15(1), 201-223.
- 강대중(2009b). 학습생애사. **교육비평**, 26, 238-255.
- 강대중 · 최선주 · 이승협(2012). 자력학습 인터넷 논객들의 학습생활 연구. **평생교육학연구**, 18(4), 33-63.
- 강영안(2012). **철학은 어디에 있는가**. 한길사.
- 강은숙(2011). 저항집단의 생애사를 통해 본 사회적 트라우마티즘 형성 과정-5·18 시민군 기동 타격대의 ‘상처 받은 5월 정신’. 성공회대학교. 석사학위논문.
- 고바야시 분진(2009). 평생학습도시 공동체의 새로운 동향과 패러다임-지역중심주의적 입장에서 문제제기, 2009 NILE International Conference on Lifelong Learning.
- 곽동철(2005). 공공도서관의 평생교육적 역할에 관한 고찰. **한국도서관 정보학회지**, 36(2), 69-91.
- 곽현근(2013). 사회적 자본과 마을만들기. 대전발전연구원 대전발전포럼 기획특집 II. 118-134.
- 권두승(2002). 한국지역사회교육 운동의 발전과정과 그 영향분석. **한국교육학연구**, 8(2), 239-253.
- 구은정(2008). 사회운동 참여자들의 구술생애사를 통해 본 운동 정체성의 변화 : ‘변혁지향적 폭력적 민중운동 대 개량적·합리적 시민운동’ 이분법에 대한 재해석을 중심으로. **경제와 사회**, 78, 107-132.
- 구해근(2002). 한국 노동계급의 형성. 신광영 역. 창작과 비평사.
- 김영호(2016). **함석헌사상 깊이 읽기 2. 생각과 실천**. 한길사.
- 기독교학생총연맹(1985). ‘의식과 야학의 교육이념’. 한완상 외(1985). **한국민중교육론 - 그 이념과 실천전략**. 학민사.

- 기순신(1995). 사회교육기관의 노동자 대상 교육 프로그램 내용과 결정 과정. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김기식(1997). 80년대 이후 학생운동세력의 사회 진출: 고민과 모색. **역사비평**, 39, 46-60.
- 김기현(2009). 시민지성의 성장과 시민교육-시민교육, 공백속에서 지도 (Map)그리기. **시민교육**, 1, 57-61.
- 김기현(2010). 시민교육 · 시민주도 미래를 향한 열쇠말. **시민교육**, 3, 8-15.
- 김남선(2004). **지역사회교육론**. 형설출판사.
- 김도균(2011). 대전지역 민주 노조운동의 태동과 형성: 80년대 학생들의 현장 투신과 87·88년 주요 노동자 투쟁을 중심으로. **사회과학연구**, 22(3), 97-119.
- 김동식(2005). **듀이-경험과 자연**. 울산대학교 출판부.
- 김미란(2015). 80년대 대학의 학생문화: 비판적 학습과 문화적 실천의 장. **한국교육사학**, 37(1). 29-57.
- 김민호(1988). 80년대 학생운동의 전개과정. **역사비평**, 1. 93-118.
- 김민호(2003). 지역운동 속의 성인학습에 관한 연구 - 제주도 화북주공 아파트 운동을 중심으로. **평생교육학연구**, 9(2), 21-46.
- 김민호(2011). 지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건. **평생교육학연구**, 17(3). 193-221.
- 김상봉(2005). **학벌사회**. 한길사.
- 김상봉(2007). **서로주체성의 이념**-철학의 혁신을 위한 서론. 길.
- 김성익(2011). 평생학습마을 만들기에 관한 주민의 요구 및 인식 연구. 숭실대학교 석사학위논문.
- 김선하(2002). 언어 분석 철학과 해석학의 만남을 통하 리쾨르의 주체 해명. 경북대학교. 박사학위논문.
- 김성민(2009). 폴 리쾨르의 타자성 연구 『타자로서 자기 자신』을 중심으로. 서강대학교 석사학위논문.
- 김성훈(2009). 시민교육가 허병섭을 말한다. **시민교육**, 창간준비호.

44-49.

- 김신일(1988). **한국교육현실과 민중교육론**. 한국정신문화연구원. 성공회대학교.
- 김신일(2000). 성인의 전환기 학습활동 재미한인 사례연구. **평생교육연구**, 6(2). 187-211.
- 김연정(2011). 여성비정규직 노동운동에서 인간성과 관계 회복을 위한 연대활동에 관한 연구 : A전자분회 사례를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김영수(2007). 6월항쟁과 노동운동. **(내일을 여는)역사**, 28, 62-71.
- 김영준(2006). 지역사회주민의 평생학습을 위한 도서관의 역할에 관한 연구. **한국문헌정보학회지**, 40(1), 217-239.
- 김영호(2016). **함석헌 사상 깊이 읽기. 1**. 한길사.
- 김원(1999). **잊혀진 것들에 대한 기억: 1980년대 한국 대학생의 하위문화와 대중정치**. 이후.
- 김은미(1999). 한국지역정치의 변화와 지역운동의 제도화. 이화여자대학교. 박사학위논문.
- 김인동(1985), “70년대 민주노조운동의 전개와 평가”. 김금수 외(1985). **한국노동운동론 1**. 미래사.
- 김재민(2004). 한총련 정치수배자의 집합적 정체성의 사회적 구성과정 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김정섭(1998). 비판적 성인학습 이론의 비교분석 - 프레이리, 메지로우, 웰튼의 논의를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 김정일(2006). 노동교육의 평생교육적 의의와 개념 정립에 관한 소고. **평생교육·HRD연구**, 2(1), 53-75.
- 김정훈(2012). 참여연대를 통해 본 한국 시민운동의 변화. **기억과 전망**, 26. 8-49.
- 김중환(2009). 한국 노동운동의 사회적 신뢰를 위한 방안 연구. 한양대학교. 석사학위논문.
- 김진화·전하영·이재숙·양근숙·강은이(2013). 시민평생학습자의 사

- 회적 실천과 지역평생학습의 역동성. 한국평생교육총연합회.  
2013년도 연차학술대회 발표 자료집. 99-119.
- 김창엽(2004). 평생교육 관점에서 본 시민교육 실천과제. **한국교육문제 연구소 논문집 19**. 137-154.
- 김창엽·성낙돈(2006). 시민단체 시민교육의 성격에 대한 연구 - ‘참여 연대’사례 (1995-1999년)를 중심으로. **평생교육학연구**, 12(3), 97-123.
- 김철희·성낙훈·양대연(1977). 경사문(經史門). 지행합일. 성호사설 제18 권. 민족문화추진회(한국고전번역원).
- 김태준(2006). 사회적 자본 확충을 위한 시민교육의 과제. **정책연구**, 148, 189-232.
- 김한별(2006). 무형식 학습의 이해 - 대학생들의 일상 경험에 대한 내러티브 분석. **평생교육학연구**, 12(2), 25-43.
- 김한별(2008). 초임교사의 학교문화 적응과정에서의 학습경험 이해. **평생교육학연구**, 4(3). 21-49.
- 김현주·이선이·이여봉(2013). 초기 성인기의 정체성 구성에 관한 연구: 중요한 타자와의 상호작용. 가족과 문화, 25(3), 54-96.
- 김형식·이희수(2009). 성인학습이론에서의 경험의 본질에 관한 연구: Fenwick의 관점을 중심으로. **평생교육·HRD연구**, 5(3), 1-21.
- 김희선(2005). 성인교육이론에 있어 경험과 학습의 의미. **교육문제연구**, 22, 71-93.
- 남동진(2011). 90년대 이후 학생운동의 ‘탈동원화’에 관한 연구. 성공회 대학교 석사학위논문.
- 류채영(2016). 지역활동가 사례를 통해 본 중년 여성의 학습 경험. 아주대학교 석사학위논문.
- 문동환(1985). 의식화 교육의 과제. **한국 민중교육론, 그 이념과 실천전략**. 학민사.
- 문성환(2012). **전습록, 얇은 삶이다**. 북드라망.
- 박미숙(2016). 다문화 멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천과정에

- 관한 근거 이론적 연구. 인하대학교 박사학위논문.
- 박민정(1998). 부천지역운동의 내부구조와 변화과정에 관한 연구. 이화여자대학교. 석사학위논문.
- 박상준(2002). 사회과 교육이 목표에 대한 새로운 접근: 행위와 사고의 통합, **시민교육연구**, 34(2). 65-98.
- 박선영(2006). 1980년대 여성 노동자운동가의 생애체험과 의식의 변화 과정 연구-구로공단 여성노동자의 사례분석을 중심으로. 중앙대학교. 석사학위논문.
- 박성희(2004). **질적연구방법의 이해**. 원미사.
- 박수명(2005). 한국 평생교육으로서 민주시민교육의 과제. **윤리교육연구**, 7, 39-59.
- 박영신(2004). 젓빛 도시의 한 작은 텃밭: 시민운동의 상근자들, 그들은 누구인가?. **현상과 인식**, 28(4), 통권 94호, 112-138.
- 박재욱(1992). 시민사회, 지방자치 그리고 지역운동의 새로운 전망. **사회과학연구**, 3, 45-70.
- 박재욱(2008). 시민단체(NGO)활동가의 주관적 안녕감과 자아 존중감, 삶의 의미-정신건강의 관계. 서강대학교 석사학위논문.
- 박지혜(2004). 시민단체 활동가들의 가족의식에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박현미 · 이상학 · 이상훈(2013). 노조활동가 정체성 연구-금융산업 노조 간부의 정체성 형성과정을 중심으로. 연구총서 2013-10. 한국노총 중앙연구원.
- 박형준(2001). **성공적 시민사회와 시민운동**. 의암출판.
- 박홍순(2004). 시민사회단체의 평생학습운동 전개방향. 학습공동체 형성을 위한 지역사회의 기능 활성화. 한국평생교육총연합회 춘계연차대회.
- 배을규(2007). 일터 학습 이론의 한계와 방향: 세 가지 실천 기반 학습 이론의 관점에서. **교육의 이론과 실천**, 12(1). 189-208.
- 배이상헌(2015). 5·18교육과 대동정신, 광주교육의 과제. **신학전망**,



190, 23-61.

변광배(2004). **장 폴 사르트르** 시선과 타자. 살림.

서동욱(2008). **차이와 타자**. 문학과 지성사.

서봉연(1988). 자아 정체감의 정립 과정. 이춘재 등(편저). **청년심리학**. 중앙적성출판사.

서용선(2013). 하버마스 사상에 근거한 시민교육의 방향: 인식관심, 공론장, 의사소통 합리성의 맥락과 의미. **한국초등교육**, 24(2), 25-43.

성기정(2015). 경력단절 육아 전업주부의 정체성 위기에 관한 내러티브 탐구. 연세대학교 석사학위논문.

성낙돈(2001). 시민단체 민주시민교육의 발전과제. **Andragogy Today**, 4(1), 79-106.

성용구(1991). 한국대학에서의 1980년대 학생운동과 의식화 학습과정 연구. 충남대학교 박사학위논문.

손정위(2013). 교사의 정체성과 지식의 내면화의 관계에 대한 한 연구. **신학과 선교**, 43, 249-276.

송미성(2010a). 광주지역 '노동운동 참여자'의 정체성 변화 : 1980년대 후반에서 90년대 초 '광노협'활동가를 중심으로. 전남대학교 석사학위논문.

송미성(2010b). '1980년대' 광주지역 노동운동 활동가들 - 과거 노동운동경험에 대한 평가와 현실인식을 중심으로. **현대사회과학연구**, 14, 103-122.

송병현(2003). 한국학생운동연구의 현황과 과제. **한국학생운동관련문헌해제**. 민주화운동기념사업회.

송수진(2013). 교육적 주체 형성 과정에 관한 생애사 연구: 레비나스적 접근. 서울대학교 석사학위논문.

송슬기(2015). 자아정체성 교육의 철학적 접근: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.

- 송호근(1991). **한국의 노동정치와 시장**. 나남.
- 슈아(2012). 빈민지역 주민운동의 역사와 쟁점들. **도시와 빈곤**, 97, 22-37.
- 신광영(1997). 계급과 정체성의 정치. 정체성의 위기와 현대, **경제와 사회**, 35, 34-50.
- 신미식(2011). 한국 민주시민교육 활성화를 위한 평생교육의 역할. **한국동북아논총**, 61, 219-242.
- 신병현(1998). 작업장을 둘러싼 사회적 관계와 노동자의 사회적 정체성: H중공업 노동자와 활동가들에 대한 사례 연구. **산업노동 연구**, 4(1), 193-234.
- 신창호(2016). **민주적 삶을 위한 교육철학**-존 듀이의 일상교육 구상. 우물이 있는 집.
- 신현자(2010). 지지적 집단미술치료가 시민단체(NGO) 활동가의 심리적 소진에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 신현자 · 최은영 · 공마리아(2011). 지지적 집단미술치료가 시민단체(NGO) 활동가의 스트레스와 심리적 소진에 미치는 영향. **미술치료연구**, 18(1), 129-151.
- 신형식(2012). 시민사회와 민주시민교육. **한국민주시민교육학회보**, 13(2), 29-50.
- 심재현(2013). 작은 학교 살리기, 마을을 살리다. **지역과 발전**, 12, 58-60.
- 안현용(2013). 고등교육 과정으로 ‘되돌아온’ 성인여성학습자의 학습 경험 분석 : 모성적 돌봄 경험과 근대적 학습 경험의 상호 간섭을 중심으로. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 야학(1985), “민중교육의 현장-야학”. 한완상 외(1985). **한국민중교육론 - 그 이념과 실천전략**. 학민사.
- 양병찬(2007). 학습도시에서의 주민 교육공동체 운동의 전개. **평생교육학연구**, 13(4), 173-201.
- 양병찬(2009). 농촌 지역 교육공동체의 주체 형성 과정 - ‘창원교육문

- 화연대'의 사례를 중심으로. **평생교육학연구**, 15(4), 413-429.
- 양세훈(2013). 마을공동체 활성화 핵심수단, 사회적경제 프로그램과의 연계방안. 서울시의회 정책연구위원회. 1-26.
- 오용호(2012). 한국시민운동의 변화와 성격에 관한 연구. 동국대학교 박사학위논문.
- 오욱환(2005). **사회변화를 위한 교육**: 교육사회학 논문목음 III. 교육과학사.
- 오하나(2006). 1980년대 한국의 노동운동과 학생 출신 노동자. 서울대학교 석사학위논문.
- 오하나(2010). **학출, 80년대 공장으로 간 대학생들**. 이매진.
- 오혁진(2006). **지역공동체와 평생교육**. 집문당.
- 오혁진(2013). 허병섭의 사회교육사상에 관한 연구. **평생교육학연구**, 19(2), 71-95.
- 유경순(2000). 1985년 구로동맹파업의 발생과 노동운동사적 위치. 가톨릭대학교. 석사학위논문.
- 유경순(2005). 1985년 구로동맹파업의 발생과 노동운동사적 위치. 구로동맹파업 20주년 정신 계승 대토론회, 발표문.
- 유경순(2012). 1980년대 변혁적 노동운동의 형성과 분화에 관한 연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 유경순(2013). 학생운동가들의 노동운동 참여 양상과 영향- 1970년대를 중심으로. **기억과 전망**, 29, 52-96.
- 유경순(2015). 1980년대 학생운동가들의 노학연대 활동과 노동현장투신 방식의 변화. **기억과 전망**, 32, 200-246.
- 유기웅 · 정종원 · 김영석 · 김한별(2012). **질적연구방법의 이해**. 박영사.
- 유범상(2005). 한국 노동운동 이념의 풍경화: 이념의 빈곤과 정체성의 딜레마: 특집:노동운동의 이념과 정책. **동향과 전망**, 63, 11-64.
- 유성상(2000). 두레마을의 형성과 교육. 서울대학교 석사학위논문.
- 유성상(2010). 브라질의 사회개혁과 시민교육운동. **시민교육**, 3, 32-37.
- 유성희(2013). 한국YWCA운동의 실천적 기독교 여성주의에 관한 연구:

- 정체성·조직·리더십을 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- 윤상철(2005). 1990년대 한국 사회운동 : 분립과 중앙집중성. **경제와 사회**, 66, 39-71.
- 윤여각(2013a). “지역교육연계의 성격 : 난곡지역의 사례”. 윤여각 외 (2013). **지역평생교육 사례와 과제**. 에피스테메.
- 윤여각(2013b). “지역교육의 설계와 교육지도”. 윤여각 외 (2013). **지역평생교육 사례와 과제**. 에피스테메.
- 윤여각·서덕희(2004). 지역교육연계의 성격에 관한 사례연구: 난곡지역을 중심으로. **교육인류학연구**, 7(2), 29-54.
- 윤은미(2008). 커뮤니티 개념으로서 작은 도서관의 역할과 위상에 관한 연구. 전남대학교 석사학위논문.
- 윤준서(2002). 광주지역 교육시민운동의 형성과 발전에 관한 연구. 전남대학교 석사학위논문.
- 윤희윤(2006). 도서관 평생학습활동의 성찰과 방향. **한국도서관정보학회지**, 37(4), 45-66.
- 은수미(2005). 한국노동운동의 정치세력화 유형연구: 노동운동과 시민운동의 관계 구조 분석. 서울대학교 박사학위논문.
- 은수미(2006). 80년대 한국 학생운동이 노동운동에 끼친 영향. **기억과 전망**, 15, 199-238.
- 이경희·박성희(2006). 평생학습의 새로운 패러다임으로서의 생애사연구 - 사례 재구성을 통한 중년여성의 학습개념을 중심으로. **평생교육학연구**, 12(3), 73-95.
- 이근행(2006). 한국 공동체운동의 형성과 전개에 관한 연구. 성공회대학교 석사학위논문.
- 이남희(2015). **민중 만들기**. 후마니타스.
- 이목희 외(1985). **한국노동운동론**. 미래사.
- 이미숙(1985), “현 단계 민중교육에 대한 검토”. 한완상 외(1985). **한국민중교육론 - 그 이념과 실천전략**. 학민사.
- 이병준·석영미(2013). 다문화 NGO활동가들의 직업전문성 및 다문화

- 역량 발달에 관한 생애사 연구: 평생교육적 함의. **교육인류학 연구**, 16(1), 101-127.
- 이상학(2014). 민주노조운동의 정체성 변동에 관한 연구 : 저항 정체성을 중심으로. 중앙대학교 박사학위논문.
- 이성호(2009). 1980년대 전북지역 여성노동운동: 태창메리야스 민주노조운동 사례를 중심으로. **사회과학연구**, 17(2), 128-165.
- 이수인(2008). 특집 : 1970~80년대 민주화운동의 사상과 이념 ; 1980년대 학생운동의 민족주의 담론. **기억과 전망**, 18, 98-131.
- 이수훈·여현덕(1993). 서장; 전환기 세계체제와 한국정치·사회변화의 흐름. **한국 정치·사회의 새 흐름**, 27-55.
- 이승훈(2005). 한국 사회운동가들의 정체성 형성과정 : 사회운동 참여 경험을 중심으로. **경제와 사회**, 66, 12-38.
- 이영자(2004). 여성의 직업 활동과 정체성. **성평등연구**, 8, 85-119.
- 이운학(2004). 브나로드 운동과 Freire의 교육사상의 민중 교육적 성격 고찰. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이은정(2010). 시민교육활동가들의 교육에 대한 관점 변화와 실천양상 탐색. 서울대학교 석사학위논문.
- 이정우(2009). **개념-뿌리들**. 산해.
- 이지혜 외, 학습생활연구회(2004). 기혼여성의 학습생활 분석-1960년대 출생 여성을 중심으로. **평생교육학연구**, 10(2), 79-107.
- 이종훈(1992). Husserl의 생활세계 개념 연구. 성균관대학교 박사학위논문.
- 이진경(1997). 근대적 주체와 정체성: 정체성의 미시정치학을 위하여. 정체성의 위기와 현대, **경제와 사회**, 35, 7-33.
- 이창언(2009). 한국 학생운동의 급진화에 관한 연구 : 1980년대 급진이념의 형성과 분화를 중심으로. 고려대학교 박사학위논문
- 이현경(2009). 노동자 인성교육 과정의 전환적 특성 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 이황직(2004). 한국 사회운동 참여자의 문화적 습속: 가족, 민중, 시민.

- 현상과 인식, 28(4), 통권94호, 85-113.
- 이희수·정미영(2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. **한국교육**, 37(4), 121-148.
- 임영일(1997). 한국의 노동운동가 계급정치 : 변화를 위한 투쟁, 협상을 위한 투쟁. 부산대학교 박사학위논문.
- 장동식(1994). 민중교회에서의 노동자 교육. 한신대학교 석사학위논문.
- 장명국(1985), “노동조합에서의 교육활동”. 한완상 외(1985). **한국민중교육론 - 그 이념과 실천전략**. 학민사.
- 장미정(2011). 환경운동가의 정체성 변화를 통해 본 환경교육운동가 형성과정 : 환경교육운동가의 기억과 구술을 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- 장원순(2003). 사회적 실천 중심의 사회과 교육에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 장진혜(2017). 카니발 페다고지(Carnival Pedagogy) 기반 비판적 다문화교육 프로그램 개발: 학교-박물관 연계를 중심으로. 경희대학교 박사학위논문.
- 전현심(2004) 능동적 시민성 교육의 사회학적 고찰-시민사회와 사회운동의 맥락에서. 성신여자대학교 박사학위논문.
- 정기철(2016). **폴 리콥르의 철학**. 시와 진실.
- 정민승(2009). 시민지성의 성장과 시민교육 - 시민교육의 실패러다임을 구현하자. **시민교육**, 1, 44-50.
- 정민승(2010). **성인학습의 이해**. 에피스테메.
- 정병기(2013). 한국 시민운동의 흐름과 ‘시민성’. 한국사회 시민운동 평가와 새로운 사회운동. **진보평론**, 55, 14-31.
- 정상호(2007). 6월항쟁과 시민사회운동. **(내일을 여는) 역사**, 28, 42 - 52.
- 정수복(1989). 지식인과 사회운동: 지식인의 이데올로기적 개종을 중심으로. **사회비평**, 3.
- 정수복(1994). **의미세계와 사회운동**. 민영사.

- 정유성(1995). 교육개혁시민운동의 새로운 사회교육과정 - “교육개혁은 시민 스스로의 힘으로”. **교육연구**, 4, 33-54.
- 정은수(2005). ‘사회적 실천’에 참여로서의 학습에 관한 연구. 숙명여자 대학교 석사학위논문.
- 정종현(2014). 노동자의 책읽기 : 1970-80년대 노동(자)문화의 대항적 헤게모니 구축의 독서사. **대동문화연구**, 86, 73-121.
- 정지웅·임상봉(1997). **지역사회개발학**. 서울대출판부.
- 정혁(2010). 지속가능한 사회, 시민교육에서 답을 찾다. 2010 시민교육 아태 대회 참관기. **시민교육**, 3, 44-57.
- 조대엽(2002). 신사회운동과 시민사회의 미래. 새천년 사회과학의 신패러다임. 오름.
- 조상식(2009). 민주시민교육의 의미와 쟁점. **시민교육**, 창간준비호, 59-65.
- 조옥라(1998). 도시빈민의 사회 경제적 특징과 지역운동. **현상과 인식**, 12(1), 42-59.
- 조용환(1997). **사회화와 교육: 부족사회 문화전승 과정의 교육학적 재검토**. 교육과학사.
- 조용환(2002). **질적연구 방법과 사례**. 교육과학사.
- 조준호(2002). 1980년대 중반 운동권 학생들의 정체성 형성에 관한 일 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 최영신(1999). 원불교 수행과정의 교육학적 해석. 서울대학교 박사학위 논문.
- 최장집(1995). 한국의 민주화, 시민사회, 시민운동. **참여사회**. 창간호.
- 최장집(2007). 한국 민주주의와 광주항쟁의 세 가지 의미. **아세아연구**, 50(2), 144-171.
- 최준영(2007). 지역사회운동, 어떻게 할 것인가? : <민중의 집> 설립운동을 제안하며. 민중의 집 포럼 자료집. 문화연대, 민주노동당 마포구위원회.
- 크리스찬아카데미(1985). “중간 집단 형성의 교육 논리”. 한완상 외

- (1985). **한국 민중교육론 - 그 이념과 실천전략**. 학민사.
- 하승수(2006). 지방자치제도, 민주주의의 디딤돌? ; 지방분권을 맞은 지역운동의 현황과 과제. **기억과 전망**, 14, 185-198.
- 하승우(2008). 특집:1970~80년대 민주화운동의 사상과 이념 ; 한국 풀뿌리민주주의의 사상적 기원에 관한 고찰. **기억과 전망**, 18, 40-73.
- 한경혜(2004). 생애사 연구를 통한 노년기 삶의 이해. **한국노년학**, 24(4), 87-106.
- 한국가톨릭노동청년회(1979). J.O.C 기본원칙 3집 : 교육의 직무.
- 한국가톨릭노동청년회(1981). 가톨릭노동청년의 훈련.
- 한국교육개발원(1994). 민주시민교육 : 민주시민 자질함양을 위한 한국교육의 과제. 한국교육개발원.
- 한국기독교교회협의회(1979). 도시산업선교문제 조사보고서.
- 한수영 외(1989). 대중을 위한 철학. 한길사.
- 한승희(2000). 시민지식연대: 사회교육의 역할. **평생교육학연구**, 6(2), 129-158.
- 한승희(2001). **민중교육의 형성과 전개**. 교육과학사.
- 한승희(2002). **평생학습과 학습생태계**. 학지사.
- 한완상(1985). '민중과 의식화 교육'. 한완상 외(1985). **한국 민중교육론, 그 이념과 실천전략**. 학민사.
- 한지윤·강선보(2015). 실존적 공허에 대처하기 위한 빅터 프랭클의 자생교육론. **한국교육학연구**, 21(4), 89-119.
- 함인희(2002). '베이비붐 세대의 문화와 세대 경험'. 임희섭 외(2002). **한국의 문화 변동과 가치관**. 나남출판사. 213-247.
- 허귀재(1977). Erikson의 발달 단계설에 관한 고찰. **아동연구**, 2(1), 숙명여자대학 아동연구소 아동복지학과. 29-37.
- 허병섭(2009). 스스로 말하게 하라. **한국 민중교육론에 관한 성찰**. 학이시습.
- 허준(2001). 도시빈민 학습자의 비판적 성인학습과정 연구 : 1978~



- 1983년 들꽃야학 학습활동을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 허훈(2015). **한 눈에 보는 세계 철학사**. 양철북.
- 홍은광(2003). 파울로 프레이리(Paulo Freire) 교육사상의 수용 과정과 한국 민중교육운동에 대한 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- Apple, M. (1985). *Ideology and Curriculum*. 박부권 · 이해영 역(1985). 교육과 이데올로기. 한길사.
- Clausen, J. (1986). *The life course: A sociological perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *Personal Growth Leaflet*, 19, 6-10. Washington, D. C.: NEA.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.  
이홍우 역(1996). 민주주의와 교육. 교육과학사.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition. In Field, j., Gallacher, J. & Ingram, R.(Ed.), *Researching Transitions in Lifelong Learning*. NY: Routledge. 9-27.
- Engestrom, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erikson, E. (1968). *Identity-Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company.
- Frankl, V. (1947). *From death - camp to existentialism - Man's search for meaning*. 정순희 역(2004). 죽음의 수용소에 서. 고요아침.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and

- women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirst, H. (1999). *The nature of educational aims*. in R. Marples(Ed.) *The aims of education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kaufmann, J.(2006). *L'identité: qui suis-je?* 이효숙 역(2006). 정체성, 나는 누구인가? 알마.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learners*. Houston, TX : Gulf Pub.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning - experience as the source of learning and development*. New Jersey: prentice Hall.
- Levinas, E. (1978). *De l'existant à l'existant*(1947). Paris; Vrin, 1978. 강영안(2005). 타인의 얼굴. 문학과 지성사.
- Levinas, E. (1979). *LE TEMPS ET L'AUTRE*. 강영안 역(1996). 시간과 타자. 문예출판사.
- Levinson, D. (1977). The mid-life transition. *Psychiatry*, 40, 99-112.
- Levinson. D. (1996). *The Season's of a Woman's Life*. 김애순 역 (1998). 여자가 겪는 인생의 사계절. 세종연구원.
- Louis, B. (1974). *From Instinct to Identity*: 홍강의 · 이영식 역 (1998). 인간 발달의 통합적 이해: 본능에서 정체성으로의 발달. 이화여자대학교 출판부.
- Marx, K & Engels, F. (1989). *Die Deutsche Ideologie*. 김대웅 역 (2015). 독일이데올로기. 두레.

- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Sage Publishing. 김두섭 역(2005). *질적연구방법론*. 나남출판.
- Mathie, A., & Cunningham, G.(2008). *From Clients to Citizens - Communities changing the course of their own development*. Practical Action publishing.
- McAdams, D. (1993). *The Stories We Live By : personal myths and the making of the self*. New York: Quill.
- Mead, H. (1962). *Mind, Self and Society : From The standpoint of A Social Behaviorist*. Morris, C. W.(Ed.). Chicago : The University of Chicago Press.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass. 허미화 역 (1994). *교육학에서의 질적 사례 연구법*. 양서원.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schatzki, T, (1996). *Social Practice: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, New York: Cambridge University Press.
- Spencer, R. (2014). *Childhood & Adolescence : voyages in development*. Belmont, CA : Wadsworth Cengage Learning.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. 권기돈 · 하주영 역(2015). *현대적 정체성의 형성*. 새물결 출판사.
- Taylor, C. (1991). *Malaise of Modernity*. 송영배 역(2001). *불안한 현대 사회 : 자기 중심적인 현대 문화의 곤경과 이상*. 이학사.
- Tronto, J. (1999). "Women and caring: What can feminists learn about morality from caring?". 393-402. In M. Perasall(1999).

- Women and values: Readings in recent feminist philosophy.*  
 Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Vail, B. (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco:  
 Jossey-Bass Publishers.
- Vignoles, V., Schwartz, S., & Luyckx, K. (2011). Introduction:  
 Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz,  
 K. Luyckx, & V. L. Vignoles(Ed.), *Handbook of identity  
 theory and research*. New York: Springer.
- Volf, M. (1996). Exclusion and Embrace. 박세혁 역(2012). 배제와  
 포용. IVP, 한국기독교학생회출판부.
- Wenger, E. (1998). Community of practice. 손민호, 배을규 역(2007). 지  
 식창출의 사회생태학 실천공동체. 학지사.

<참고 자료>

- 사회과학사전(1990). 한국사회연구소. 풀빛.
- 표준국어대사전
- 크리스찬아카데미 아카이브 자료집 <http://www.daemuna.or.kr/>



## Abstract

# A Study on Learning Activity in Identity Transition of Local Activists from Labor Movement

Shin, Min Sun

Major in Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study is an attempt to seek identity and learning life of local activists who have experiences in 80's student movement and the labor movement. Although a considerable amount of papers on democratization and social movement have recognized their values, less attention has been paid to an identity of activists and the viewpoint of adult learning. An individual experience in social and historical contexts become cause and background that directly and indirectly affect an individual's identity and learning activities. This study sought to find out how the identity transition from students, workers, and local activists in terms of learning life defines their life and forms a relationship with learning activities.

The findings of the study are as follows.

First, an identity transition is identified as 'self-denial' and 'becoming of the self' due to the recognition of others and a process of reality-seeking. A process of identifying other lives meant creatively embracing the embodied pain of others and transforming their own identity. The empathic thoughts and actions that look after others were the process of expanding and transferring their own self to others finally, finding their existence of themselves. The context of 'self-denial' and 'becoming of the self' that emerged in the relationship between resistance to the situation of that time and the weak was the beginning of social transformation and at the same time, it was recognized as the most important concept to support the life axis of research participants. In this context, identity transition can be classified into 'other recognition', 'identification', and 'self-discovery' and this was found to be the basis of 'otherness', which is the attribute of learning activities that led to transition.

Second, identity transition was identified as a perceptual and dialectic relationship, internally defined by how to view and interpret its own existence, externally defined by historical events and phenomena being negotiated with their philosophy of life. Participants in the research showed resistance, imparity, and embracement in their dialectical relationship of identity. This is a social outcome derived from the process of equating 'self and self' and 'self and other'. The relationship between the self and the other was identified as 1) 'dialectical identification' between the subjective self and social self, 2) 'identification of the act' for the other, 3) 'identification of subjectivity' which acknowledges the difference and diversity in the point of internal conflict and determination of recognition and identity.

Third, learning activities were found to be inseparable from the identity transition, under the reciprocal context of cognition and practice. Research participants were not only aware of social contradictions and absurdities, structural relations between the ruling class and working class, resistance to unreasonable oppression, a

world view of the weak, and learning as knowledge production, but reinterprets it again its life, and accepts a new relationship with practice activities for social transformation. They shifted the learning environment to the lifeworld and placed themselves in a horizontal position with others, revealing their perception of the situation and the other as a practical life. Learning activities were identified as 'learning activity to raise conscientiousness together', 'learning activity to practice knowledge', 'learning activity to learn in life', aimed at public interests that harmonize reason and practice. The research participants positively changed their identities in accordance with the situation and the reality of the times as they were students, workers, and local activists. This has been the basis of 'otherness' and 'social practice' in which has attributes of learning activities that led to transition.

Fourth, the attributes of learning activities were determined as 'otherness' and 'social practice'. Otherness was 1) self-reflection on the egocentric view of others, 2) self-loss in response to other's pain, 3) recovery of self-identity preserving differences and diversity. Social practices are 1) objective-centered resistance behavior based on structural forms of life, 2) cross - line practice based on complex forms of life. All of them were identified as placing meaningfulness in the life of social practice rather than participating in the learning required by the state.

Fifth, the 'other-oriented learning' and 'practice-oriented learning' were explained and presented the next steps. The 'other-oriented learning' was identified as the four stages of 'objectifying others' (targeting others), 'activities for others', 'rediscovering others', and 'rediscovering oneself'. Their learning activities were identified as 1) self-subjective cognizance learning, 2) practical learning to overcome self-identity, 3) self-reflection learning, 4) learning to accept others. They confirmed that their existence could not stand alone and extended the relationship between the subject of learning and others



indistinguishable. It resulted in a learning activity of realizing relational paradoxes of accepting the other and ultimately re-establishing itself as the 'being' of the 'other'. The 'other-oriented learning' can be understood as a learning that rediscovers itself by accepting the other in subjectivization learning.

'Practice-oriented learning' was identified as four stages of 'recognizing contradictions of existing learning' - 'seeking and negotiating new learning activities' - 'practical value analysis of learning activities' - 'restructuring of learning activities. Their learning activities were identified as 1) seeking practice activities on what learning activities are appropriate, 2) meeting and negotiating a new system of how to organize learning activities, 3) the process analysis of whether a new learning activity is suitable, 4) an extension of the practical value of how to reconstruct learning activities. 'Practice-oriented learning' that is realized in the lifeworld can be understood as social practice learning that practice 'knowledge' for social change.

The significances of the study are as follows.

First, this study has significance by reinterpreting life-history perspectives arising from the life contexts of participants by linking with learning-life cases of social and historical contexts thereby rebalancing the overall discussion of social movements in Korea. Reconstructing the events that occur through life and to impart meaning to learning is highly important in adult learning which practices the connection between learning-life linkages. Considering the fact that various social and historical events experienced by individuals have become causes and backgrounds that influence transition, the life history of social movements during the 1980s and 1990s for adult learners was recorded and analyzed giving a meaning to the study.

Second, the study is worthy of notice since it found out that identity transition has been the basis of participants' transformative

life, therefore, its meaning is analyzed in a viewpoint of learning activity. This study emphasizes a relational context of transition based on existing identity studies and attempts to combine it with the relationship between learning activity and identity change. As a result, identity has become a fundamental concept that draws out the learning activities of transition that plays a central role in this study. In view of the practical accumulation of existing identity studies, it is significant that the meaning of identity and its position has expanded in the study of learning life.

Third, this study is meaningful because it focuses on the central axis of otherness and social practice, without placing interpretation of learning activities into the exposed aspects. This can be seen as an attempt to understand the whole life experience in order to grasp the essential meaning of social movement participation. In addition, the fact that the characteristics of the otherness and social practice are developed at the concrete level of 'other-oriented learning' and 'practice-oriented learning', it also has furthered the discussion of adult learning.

Fourth, this study is meaningful because it focuses on the social practice that promotes a change in society rather than in the individual. It explores from a balanced view of learning and practice and searches an organic relationship between social practice and learning activities despite the reality of adult learning that remains with knowledge of estrangement from life. This study emphasizes alternative practice in the growth of learning and it is meaningful as an empirical study of learning that it focuses on the practical value of learning.

**Keywords:** local activist, worker, student, identity, transition, learning activity, otherness, social practice

*Student Number* : 2005-30454